

## «Hva betyr det at en bil er sort?»

*En studie av flerspråklige elevers arbeid med ord og skriftlige tekster i norskfaget.*

---

**Helle Michaelsen**

*Masteroppgave i lærerutdanning 5.-10.trinn. Mai 2017.  
30 studiepoeng.*





## Sammendrag

Dette masterprosjektet består av en kvalitativ studie som bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Forskningsspørsmål er: «*Hvilken påvirkning har arbeid med ord og støttestrukturer på flerspråklige elevers skriftlige tekster i norskfaget?*». Adjektiv, synonymer og abstrakte begreper er ofte noe som er problematisk i flerspråklige elevers arbeid med tekst, derfor valgte jeg og utfordre denne problematikken ved å arbeide systematisk med dette i forkant av en skriveøkt for å se om det utgjorde en forskjell. Løsningen ble å arbeide med ordbank og andre støttestrukturer. Prosjektet omhandler arbeid med ord og støttestrukturer og hvordan dette arbeidet påvirker flerspråklige elevers tekster.

Datamaterialet i prosjektet består av tolv elevtekster skrevet av seks flerspråklige elever på 4. og 8. trinn. Seks av tekstene er skrevet uten et spesielt fokus på ord i forkant av skriveøkten, mens de neste seks tekstene ble skrevet etter at elevene hadde brukt to skoletimer til å arbeide med ord og støttestrukturer i forkant av skriveøkten. Jeg vil sammenligne to tekster av samme elev, og se om konteksten, altså om arbeid med ord og støttestrukturer har hatt påvirkning på tekstene, og i så fall hvilken påvirkning.

I undersøkelsen er elevtekstene blant annet analysert med utgangspunkt i tre av Goldens (2014) fire ulike ordforståelser: formell, semantisk og pragmatisk ordforståelse. Elevtekstene fra noen av elevene er også sett i lys av Jim Cummins begreper om BICS og CALP eller hverdagsspråk og fagspråk. Vygótskijs teori om den proksimale utviklingssone og Bruners teori om stillasbygging er gjennomgående i flere deler av masteroppgaven.

Resultatet fra undersøkelsen viser at arbeid med ord og støttestrukturer kan resultere i en lengre tekst og et mer variert språk. Samtidig som analysen viser at arbeid med ord og støttestrukturer kan være nyttig for noen, viser den også at støttestrukturer kan by på ekstra utfordringer for andre.



## Liste over tabeller

Tabell 1: Definisjon av flerspråklighet (oversatt fra svensk). Skutnabb-Kangas (1981, s. 94).....	7
Tabell 2: Plan for gjennomføring av undervisning.....	25
Tabell 3: Tekstens lengde 4.klasse .....	33
Tabell 4: Tekstens lengde 8.klasse .....	34
Tabell 5: Bruk av adjektiv 4.klasse .....	35
Tabell 6: Bruk av sentrale ord knyttet til begrepet rettferdighet. 8.klasse.....	36
Tabell 7: Ord fra ordbanken. 4.klasse .....	37

## Bildeliste

Bilde 1: Isfjellmodellen (Fjørtoft 2014, s. 217).....	12
Bilde 2: Annas tekst 1 .....	40
Bilde 3: Annas tekst 2 .....	41
Bilde 4: Auroras tekst 1.....	47
Bilde 5: Auroras tekst 2.....	48
Bilde 6: Arions tekst 1.....	49
Bilde 7: Arions tekst 2.....	49
Bilde 8: Brians tekst 2. ....	50



## Forord

Nå er jeg kommet til veis ende med min masteroppgave i norskdidaktikk. Denne oppgaven markerer slutten på et femårig utdanningsløp ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT, Norges arktiske universitet. Veien til en ferdig masteroppgave har vært krevende, men også veldig lærerik og spennende. I arbeidet med masteroppgaven er det flere personer som har spilt en viktig rolle, disse ønsker jeg å takke.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Kari-Anne Sæther, for et flott samarbeid og alle gode tips og råd du har gitt meg på veien.

Jeg vil også takke kollegaer som har beriket meg med gode samtaler og hjelp til å gjennomføre prosjektet. Like viktig er de seks elevene som har bidratt med tekster til prosjektet. Tusen takk for at dere har vært engasjert og villig til å dele tekstene deres. Jeg er veldig takknemlig for tillitten dere har gitt meg.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til familie, samboer, venner og medstudenter som har støttet meg og bidratt til å holde motivasjon oppe. Dere er årsaken til at jeg har tatt tiltrengte avbrekk og fått tankene over på noe annet når det har vært nødvendig.

Narvik, mai 2017

Helle Michaelsen

# Innhold

Sammendrag .....	I
Forord .....	V
1. Innledning .....	1
1.1. Valg av tema .....	1
1.2. Forskning på effektiv språklæring og flerspråklige elevers skriving .....	3
1.3. Avgrensning .....	4
2. Teoretisk rammeverk .....	5
2.1. Vygótskij og Bruner .....	5
2.2. Flerspråklighet .....	6
2.3. Ordforråd og begrepsforståelse .....	8
2.3.1. Hvordan læres ord? .....	9
2.3.2. Hvorfor arbeide med ord? .....	10
2.3.3. Hverdagsspråk og fagspråk .....	11
2.4. Skriving .....	13
3. Metode .....	17
3.1. Kvalitativ metode .....	17
3.1.1. Intervensjonsforskning .....	18
3.1.2. Tekstanalyse .....	19
3.2. Informantene .....	20
3.3. Valg av arbeidsmetoder .....	21
3.3.1. Arbeid med adjektiv og abstrakte begreper .....	21
3.3.2. Ordbank og tankekart som støttestruktur .....	22
3.3.3. Lesing og skriving .....	23
3.3.4. Praktiske oppgaver .....	23
3.3.5. Oppsummering .....	24
3.4. Beskrivelse av intervensjonen .....	24
3.4.1. Første økt .....	25
3.4.2. Andre økt .....	26
3.4.3. Tredje økt - 4. klasse .....	27
3.4.4. Tredje økt - 8. klasse .....	27
3.4.5. Oppsummering .....	27
3.5. Validitet og reliabilitet .....	28



3.6. Ethiske overveielser .....	29
4. Analyse av elevtekster.....	33
4.1. Tekstenes lengde .....	33
4.2. Bruk av ordbank som støttestruktur .....	34
4.3. Ord og begrepsforståelse.....	36
4.3.1. Formell ordforståelse .....	37
4.3.2. Semantisk ordforståelse .....	38
4.3.3. Pragmatisk ordforståelse.....	39
4.4. Repeterende og ekspanderende tekststrategi.....	39
4.4.1. Eksempel: Fra repeterende til mer ekspanderende tekststrategi .....	40
4.4.2. Eksempel: Repetisjon i forfeltet .....	41
4.5. Spor av fagspråk i elevtekstene.....	43
4.6. Norsklæreren og medelever–viktige roller i elevens skriveprosess .....	44
4.7. Oppsummering .....	45
5. Diskusjon.....	47
5.1. Støttestruktur- fremmende eller hemmende? .....	47
5.2. Samhandling og språklæring.....	51
6. Avsluttende kommentar .....	53
Litteraturliste .....	55
Vedlegg 1. Oppgave 1 (4.klasse).....	I
Vedlegg 2. Oppgave 2 og fortelling (4.klasse).....	II
Vedlegg 3. Oppgave 1 (8.klasse).....	IV
Vedlegg 4. Oppgave 2 (8.klasse).....	V
Vedlegg 5. Ordbank 4.klasse.....	VI
Vedlegg 6. Ordbank 8.klasse.....	VII
Vedlegg 7. Godkjenning fra NSD .....	X
Vedlegg 8. Informasjonsskriv .....	XI



# **1. Innledning**

**Eit ord**

**-ein stein**

**i ei kald elv.**

**Ein stein til -**

**Eg må ha fleire steinar**

**skal eg kome over.**

(Olav H. Hauge)

I dette diktet illustrer Olav H. Hauge hvor viktig ord er. Ord satt sammen til større elementer som fraser eller setninger skaper et språk. Vi er helt avhengig av språk for å kunne tilegne oss ny kunnskap og for å formidle det vi ønsker. Språk er med andre ord betydningsfullt for kunnskapsutvikling for det individuelle mennesket, men også i interaksjon mellom mennesker. Denne oppgaven handler om arbeid med ord og støttestrukturer som har til hensikt å hjelpe flerspråklige elever i skriveprosessen.

## **1.1. Valg av tema**

I dagens samfunn er vi omgitt av innbyggere i Norge med ulike språkbakgrunn. Andelen av innbyggere med innvandrerbakgrunn øker. Statistikk fra 2004 viser at mennesker med innvandrerbakgrunn utgjorde omtrent 8 prosent. I denne statistikken inkluderes både innvandrere og barn av innvandrere (Utdanningsdirektoratet 2017). Til sammenligning viser nyere statistikk fra 2017 at innvandrere utgjorde 13,8 prosent av befolkningen per 1. januar 2017 (Statistisk sentralbyrå 2017). Tallet har med andre ord økt betraktelig de siste årene.

Mennesker med innvandrerbakgrunn er en heterogen og sammensatt gruppe som inkluderer mennesker med bakgrunn fra 221 ulike land og selvstyrte områder (Statistisk sentralbyrå 2017). I tillegg til barn med innvandringsbakgrunn består den norske skolen av internasjonale adoptivbarn, multikulturelle barn og etniske minoriteter. Mange ulike kulturer og språk i det norske samfunnet gjenspeiles naturligvis også i skolen. I den norske skolen er det representert

mange ulike morsmål, det vil si at et stort antall elever har norsk som sitt andrespråk. Norskfaget spiller derfor en viktig rolle når det gjelder å tilrettelegge for disse elevenes språklige utvikling. Dette kommer til uttrykk i Kunnskapsløftet gjennom norskfagets formål:

(...) norskfaget skal utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn (Utdanningsdirektoratet, 2013:2).

Dette indikerer at både muntlige ferdigheter og lese- og skrivekompetanse en del av elevenes språklige kompetanse. For å beherske det norske språket på en fullverdig måte, er alle disse tre kompetansene avgjørende. Disse kompetansene er betydningsfulle i gjennom hele skoleløpet og i hverdagen.

Statistikken viser at mangfold ikke lenger er et unntak, men heller normalen. Språklig og kulturelt mangfold har alltid interessert meg. I min første praksisperiode i lærerutdanningen fikk jeg øynene opp for flerspråklige elever og jeg ble tidlig klar over at disse elevene møter noen utfordringer i skolehverdagen som det kan være vanskelig for elever med norsk som morsmål å relatere seg til. I mitt første møte med skolen i rollen som lærerstudent, fikk jeg ansvaret for to elever som hadde relativt kort botid i Norge. Disse elevene behersket det muntlige språket til en viss grad, noe som gjorde den sosiale delen av skolehverdagen enklere for dem. Likevel hadde de utfordringer på skolen. Den ene av elevene som gikk på mellomtrinnet, måtte bruke ordinære lærebøker for begynneropplæring. Til tross for at denne eleven hadde dårlige lese- og skriveferdigheter på norsk, var hun nødt til å tilbringe store deler av skoledagen i samme klasserom som resten av klassen. Her måtte hun sitte opptil 6 timer om dagen selv om hun bare forsto litt av det som ble gjennomgått.

Etter at jeg begynte å jobbe som lærer høsten 2016, har interessen for flerspråklige elever blitt enda større. Tidligere la jeg særlig merke til elever som kunne lite eller ikke noe norsk, men etter at jeg begynte å jobbe som lærer, har jeg i tillegg fått øynene opp for elever som tilsynelatende ser ut til å beherske det norske språket på lik linje med majoritetsspråklige elever. Likevel opplever jeg til stadighet at det er mange ord og begreper elevene ikke kan eller forstår. Disse ordene kan være alt fra fagord til hverdagsord som en forventer at elevene

skal kunne fordi de behersker hverdagsspråket så godt. I dette prosjektet vil jeg analysere elevtekster fra elever som tilsynelatende behersker det norske språket godt. Jeg har valgt å rette fokus mot flerspråklige elevers skrivekompetanse med særlig stor vekt på ord og støttestrukturer. På bakgrunn av dette ble forskningsspørsmålet mitt: *Hvilken påvirkning har arbeid med ord og støttestrukturer på flerspråklige elevers skriftlige tekster i norskfaget?*

## **1.2. Forskning på effektiv språklæring og flerspråklige elevers skriving**

Forskeren Anders Bakken har studert tidligere forskning på flerspråklige elever og samlet effektive tiltak for språklæring hos denne elevgruppen. Noen av de pedagogiske faktorene som trekkes frem er tilpasset læringsmiljø, undervisningsmetoder som fremmer forståelse, og aktiv elevdeltakelse (Bøyesen 2009, s. 12). Annen forskning fokuserer særlig på betydningen av ordforråd, spesielt når det kommer til forståelse av stadig mer kompliserte tekster (Gee 2008, s. 11). Forskere som har studert lærebøker hevder at ordforrådet som anvendes i læreboktekstene, kan være utfordrende for flerspråklige elever. Skolen har en avgjørende rolle når det gjelder å tilrettelegge for at flerspråklige elever skal forstå tekstene de møter. Lise Kulbrandstad skriver at en måte å gjøre det på er å arbeide med elevenes ordforråd (Kulbrandstad 2003:230).

I studien til Anne Marit Vesteraas Danbolt peker hun på noe som kan være særlig utfordrende i skriveprosessen til elever med flerspråklig bakgrunn. For det første viser det seg at disse elevene bruker mindre tekstbinding enn majoritetsspråklige elever. For det andre finner hun ut at elever som har norsk som sitt andrespråk, bruker en repeterende tekststrategi altså et mer begrenset ordforråd enn sine norske medelever. Elever med norsk som morsmål har ofte en mer ekspanderende tekststrategi sammenlignet med flerspråklige elever (Danbolt 2001, s. 48). Dette kan skyldes at de har et bredere ordforråd og dermed er i stand til å benytte seg av flere ord. En annen grunn kan være at flerspråklige elever vil unngå å bruke ord som de ikke behersker i tilstrekkelig grad. En måte å hjelpe elevene til å bruke et mer variert ordforråd i arbeid med tekst, er å bruke støttestrukturer som stillas i skriveprosessen.

Det er forsket relativt lite på skriving hos flerspråklige elever i Norge. De første studiene innenfor flerspråklighet ble gjennomført på slutten av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet. Hovedfokuset i de første studiene var først og fremst å dokumentere hvilke utfordringer flerspråklige elever hadde i møte med det norske språket, og hvordan de utviklet sitt

andrespråk (Golden og Hvistendahl 2015,s. 232). Golden og Hvistendahl hevder at det i 2010 var under ti hovedoppgaver eller masteroppgaver i Norge, som tok for seg selve tekstutformingen i flerspråklige elevers tekster (Golden og Hvistendahl 2015,s . 232). Siden statistikken viser at flerspråklighet og flerkulturalitet stadig blir en større del av vår hverdag, ser jeg på det som svært nyttig å inneha kunnskap om hvordan lærere kan legge til rette for at elever med flerspråklig bakgrunn skal være i stand til å lære nye ord og utforme tekster på best mulig vis.

### **1.3. Avgrensning**

Selv om jeg i dette prosjektet vil fokusere på elever med flerspråklig bakgrunn, er det nødvendig å påpeke at arbeid med ord og ulike former for støttestrukturer, er noe alle elever kan ha nytte av. I denne oppgaven støtter jeg meg til Kverndokkens vide definisjon av støttestruktur. Denne definisjonen inkluderer ulike pedagogiske verktøy og personer som kan støtte elevene i skriveprosessen.

Intervensjonen i prosjektet skal både forklares, men også begrunnes med forankring i teori, dermed er det viet relativt stor plass til metoddelen. Det er og nødvendig å nevne at datamaterialet inneholder informasjon om flere typiske mellomspråklige trekk, som for eksempel vansker knyttet til bruk av ubestemte artikler. Jeg vil likevel unnlate å skrive detaljert om alle mellomspråkstrekk som befinner seg i datamaterialet, da jeg har plukket ut det jeg anser som mest relevant for å svare på forskningsspørsmålet. For å svare på forskningsspørsmålet vil det derfor være hensiktsmessig å se hva som har skjedd fra tekst 1 til tekst 2, men jeg vil likevel se på noen typiske momenter ved rettskrivingsnormen som ligger til grunn i det norske språket.



## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teorier knyttet til forskningsspørsmålets hovedbegreper: *flerspråklighet, ord og begreper, språk og skriving*.

### 2.1. Vygótskij og Bruner

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet «*Hvilken påvirkning har arbeid med ord og støttestrukturer på flerspråklige elevers skriftlige tekster i norskfaget?*» kan prosjektet mitt plasseres innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet. Her blir kunnskap sett på som en konstruksjon eller et resultat av menneskers samhandling (Creswell 2014, s. 8). I boken *Læring i Praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (Säljö 2010), blir det sosiokulturelle perspektivet beskrevet slik:

I et sosiokulturelt perspektiv fungerer psykologiske og fysiske redskaper som strukturerende ressurser som gjør det mulig for deltakere i sosiale praksiser å tolke og handle kompetent i nye situasjoner. (...) Resultatet av interaksjon er at vi forandres som individer; det gjelder både vårt intellektuelle og kommunikative repertoar og vår måte å beherske fysiske redskaper på (Säljö, 2010, s. 155).

Det vil si at både medelever og lærere, kan fungere som betydningsfulle støttestrukturer eller stillas for individets utvikling. Ved samhandling kan en utvikle seg på flere plan og nå nye mål.

Lev Vygótskij er en av de mest sentrale teoretikerne innen det som betegnes som sosialkonstruktivistisk læringsteori. Hans teori om den proksimale utviklingssone er aktuell når det gjelder flerspråklige elever og utvikling av ord -og begrepsforståelse. Vygótskij hevder at barns læring er avhengig av omgivelser og kultur (Wold 2008, s. 209). Språk er en grunnleggende faktor for læring fordi vi bruker språket i interaksjon med andre, og på den måten kan vi tilegne oss ny kunnskap. Samtidig er samhandling en sentral brikke i barns utvikling av språk fordi vi utvikler språket ved å bruke det.

Teorien om den proksimale utviklingssone handler om at barn kan nå nye mål i samspill med andre. Etter at et mål er nådd gjennom samhandling, vil barnet enklere kunne nå målet alene neste gang. Teorien om den proksimale utviklingssone inngår i det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvor læring skjer gjennom bruk av språk og i deltakelse av sosial praksis (Tornberg 2000, s. 13). Det som karakteriserer språkstimulerende kommunikasjon er

med andre ord samarbeid med andre. For best mulig språklæring er det betydningsfullt at interaksjonen er mellom en som skal lære språket og en som kan målspråket bedre (Wold 2008, s. 209).

Den amerikanske psykologen Jerome Bruner har utviklet begrepet “scaffolding” eller stillasbygging som det og kalles. Stillasbygging dreier seg om å gi støtte til elevene slik at de skal kunne nå mål de ikke ville oppnådd alene. Lærer, medelever eller andre støttestrukturer som for eksempel en ordbank kan fungere som et stillas til å hjelpe eleven gjennom læreprosessen. Etterhvert som eleven mestrer på egenhånd, vil han eller hun gradvis ha mindre behov for å støtte seg til stillaset, slik at eleven til slutt oppnår mestring alene (Linden 1992, s. 46). I skriveprosesser kan det være særlig nyttig å bruke ulike stillas fordi de kan hjelpe elevene med å aktivere forkunnskaper, samt lære nye ord og begreper som er relevant for oppgaven. I tillegg kan stillasene gi støtte underveis i skriveprosessen. Dette er viktig med tanke på hvordan språk og skriveferdigheter utvikles, spesielt for elever med flerspråklig bakgrunn da de ofte kan oppleve utfordringer knyttet til språket.

Vygótskijs teori om den proksimale utviklingssone har fokus på at læring skjer ved samhandling og i interaksjon med andre. Mens Bruners teori om stillasbygging handler om at ulike former for støtte underveis i læringsprosessen, kan fremme læring. Begge teoriene er svært relevant for elevers læring. I dette prosjektet ser jeg det som særlig aktuelt å koble teoriene til flerspråklige elevers arbeid med ord og tekst.

## **2.2. Flerspråklighet**

Det er flere begreper som kan brukes innenfor flerkulturell tematikk, noen av disse er mer presise enn andre. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet flerspråklighet om elever med flerspråklig bakgrunn. Begrepet flerspråklighet anerkjenner individets kompetanse og det å ha ferdigheter innen flere språk blir sett på som en ressurs.

Det finnes mange varianter av flerspråklighet. Felles for disse variantene er at alle innebærer kompetanse i flere språk. Samtidig er det mange faktorer som skiller flerspråklige elever fra hverandre som ulik språklig, kulturell og sosial bakgrunn. Dessuten vil det variere hvor lenge hver enkelt har vært i Norge – noen er født her, mens andre nylig har kommet. Likevel har elever med flerspråklig bakgrunn ofte noe til felles. Blant annet møter de andre språklige utfordringer enn elever med norsk som morsmål (Selj 2008, s. 16-17).

Flerspråklighet er et komplekst begrep som det kan være vanskelig å finne en klar definisjon på. Tove Skutnabb-Kangas (1981, s.94) forklarer flerspråklighet med utgangspunkt i fire kategorier: opprinnelse, kompetanse, funksjon og holdning:

<b>Opprinnelse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Har lært to språk i familien fra begynnelsen</li> <li>- Har brukt to språk til kommunikasjon parallelt fra begynnelsen</li> </ul>
<b>Kompetanse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Behersker to språk fullstendig</li> <li>- Behersker to språk som en innfødt</li> <li>- Behersker to språk like godt</li> <li>- Kan produsere fullstendige, meningsfulle setninger på andrespråket</li> <li>- Har litt kjennskap til og kontroll på andrespråkets grammatiske struktur</li> <li>- Har vært i kontakt med et annet språk</li> </ul>
<b>Funksjon</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bruker (eller kan bruke) to språk (i de fleste situasjoner)</li> </ul>
<b>Holdning</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifiserer seg selv som tospråklig/ identifiserer seg med to kulturer (eller deler av dem)</li> <li>- Identifiseres som tospråklig av andre</li> </ul>

*Tabell 1: Definisjon av flerspråklighet (oversatt fra svensk). Skutnabb-Kangas (1981, s. 94)*

Tabellen til Skutnabb-Kangas vitner om at det finnes mange varianter av flerspråklighet. Dette understreker at flerspråklighet er et vidt begrep som kan brukes om ulike språklige situasjoner og sammensetninger. Skutnabb-Kangas (1981, s. 93) hevder at det ikke finnes én bestemt definisjon på flerspråklighet, likevel er mange forskere enige om at flerspråklighet innbefatter mennesker som snakker to eller flere språk (Selj 2008, s. 16-17). I denne masteroppgaven blir flerspråklighet brukt om elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk og som anvender både førstespråket og andrespråket i hverdagen.

Som tabellen til Skutnabb-Kangas viser, vil det variere når andrespråket læres. En kan skille mellom simultan og suksessiv flerspråklighet. Barn som tilegner seg to språk før treårsalderen kalles simultan flerspråklig. Simultan flerspråklighet beskrives som tilegnelse av to morsmål samtidig. Suksessiv flerspråklighet innebærer at en lærer seg et nytt språk etter treårsalderen og etter at førstespråket er innlært. Dette språket vil dermed regnes som et andrespråk (Börestam og Huss 2001, s. 50-51). Det finnes ulike varianter for utvikling av flerspråklighet hos barn. Noen barn lærer to språk hjemme fordi foreldrene har ulikt morsmål. Et eksempel er dersom mor snakker norsk og far snakker engelsk til barnet. Denne varianten kalles one person – one language (Svendsen 2009, s. 38-39). En annen variant for flerspråklig utvikling er dersom barnet lærer et språk hjemme og et språk utenfor hjemmet, slik som mange barn

med flykningsbakgrunn gjør. En tredje kategori er dersom en og samme person, veksler mellom ulike språk i samtale med barnet. For eksempel dersom mor veksler mellom fransk og norsk (Svendsen 2009, s. 38).

Som vi kan se finnes det ulike varianter for innlæring av språk. Felles for disse variantene er at den som lærer et nytt språk, produserer språk på ulike stadier. Språket som skal læres kalles målspråket, mens språket som personen bruker mens han eller hun holder på å lære et nytt språk, kalles mellomspråk. Ved innlæring av et andrespråk har vedkommende erfaring som språkbruker fra sitt morsmål. Termen mellomspråk viser både til de språklige og kognitive prosessene som skjer når et nytt språk tilegnes. Mellomspråket brukes og justeres kontinuerlig ved at personen får bekreftet eller avkreftet hva som er riktig og galt gjennom tilbakemeldinger fra andre (Hilditch og Aarsæther, s. 47-48). Grethe Hilditch og Finn Aarsæther hevder at typiske trekk i mellomspråktekster er forenklinger og gjentakelser. I tillegg peker de på at tekstene ofte er korte og lite utbygd. Disse trekkene er spesielt vanlig å finne i tekster fra elever som er i en tidlig fase i mellomspråket. Dersom vi knytter Vygótskijs teori om den proksimale utviklingssone til språklæring hos flerspråklige elever, kan en hevde at det kan det være fruktbart å støtte eleven ved og fokusere på områder i mellomsspråkssystemet der det er variasjon. Dersom eleven veksler mellom å skrive ord med sj-lyd riktig og galt, kan dette være et tegn på at eleven er på vei til å lære noe nytt (Hilditch og Aarsæther, s. 48).

### **2.3. Ordforråd og begrepsforståelse**

En persons ordforråd utvikles og påvirkes av egenaktivitet og språklig samhandling (Lesesenteret u.å, s. 43). En kan skille mellom en persons reseptive og produktive ordforråd. Det reseptive ordforrådet handler om at en forstår ordet, mens det produktive ordforrådet dreier seg om at en både forstår ordet, og attpåtil er i stand til å bruke det (Golden, 2014, s. 144). Til å begynne med vil nye ord og begreper referere til konkrete objekter, mens meningspotensialet etter hvert vil utvides. Forståelsen av et ord eller begrep kommer før kompetansen til å bruke det, dette kan vi se når vi knytter forståelsen til språkbrukerens reseptive og produktive ordforråd. Når språkbrukeren forstår ordet (reseptivt ordforråd), kan han eller hun etter hvert bestemme hvilke ord som skal brukes (produktivt ordforråd) (Golden, 2014, s. 144).

Betegnelsen *ord* er upresis fordi det kan brukes om flere enheter i språket. En måte å forklare betegnelsen *ord*, er å si at *ord* er et symbol for bestemte gjenstander (Golden 2014, s. 19-22). Selv om de fleste har en klar formening om hva vi legger i betegnelsen *ord*, er det vanskelig å gi en helt konkret definisjon. Golden (2014, s. 24) skriver “(...) vi må velge hva som er den mest hensiktsmessige definisjonen ut fra hva vi skal bruke den til”. I min oppgave vil det være hensiktsmessig å bruke denne definisjonen: “*Ord* er den minste enheten i en setning og er lyder eller bokstaver som gir mening sammen”. Dersom ordet ikke gir mening kan det tyde på at en ikke kan begrepet for ordet. Nettopp derfor er det utslagsgivende å jobbe med *ord* slik at en kan knytte *ord* og begrep sammen. Dersom en kan bruke *ord* og begrep i en meningsfylt kontekst, er det et tegn på at man behersker ordet og begrepet.

Et begrep er de tankene eller ideene vi får når vi plasserer ulike gjenstander i en kategori. Det vil si at innholdssiden i et *ord* i mange tilfeller dekker betydningen av et begrep. Det er viktig å skille mellom *ord* og begrep fordi en kan ha kunnskap om *ord* uten at en nødvendigvis har forståelse for begrepet bak ordet, og omvendt. Dette kan føre til at en ikke er i stand til å sette ordene i riktig kontekst og dermed vil ikke ordet i seg selv gi mening. En annen måte å forklare skillet mellom *ord* og begrep er å si at ordet er symbolet for begrepet. Golden (2014) eksemplifiserer med ordet «bil» på norsk og «car» på engelsk. Ordene har samme innholdsside, men ulik form. En annen måte å forklare det på er å si at innholdssiden er begrepet, mens formsiden er ordet. Videre skriver hun at vi kan ha et begrep uten å nødvendigvis ha et *ord* som dekker det. Det er ofte tilfellet hos flerspråklige elever som kan ha forståelse for et begrep på morsmålet sitt, men mangler det norske ordet for begrepet. På bakgrunn av dette sier Golden at forskjellen på et *ord* og et begrep er at ordet tilhører språket og mens begrepet tilhører tankene (Golden 2014, s. 17-18).

### **2.3.1. Hvordan læres ord?**

Selv voksne språkbrukere med norsk som morsmål kan ikke alle ordene i det norske språket. Golden gir en beskrivelse av hva en optimal ordforståelse krever. Hun deler denne inn i fire: formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk ordforståelse (Golden 2014, s. 70). Den formelle ordforståelsen går ut på å vite hvordan ordet ser ut, altså hvilken form eller ordklasse ordet tilhører. I tillegg må en ha kunnskaper om hvordan ordet uttales, skrives og bøyes. Den syntaktiske ordforståelsen handler om å vite hvilke funksjoner ordet har i setningen. Syntaks er hvordan *ord* settes sammen til setninger eller fraser. Den semantiske ordforståelsen om *ord*

dreier seg om å kjenne til ordenes betydning i alle kontekster. Når en kan ordet *gå*, vet en at uttrykket *boka går* ikke er normalt å bruke (Golden 2014, s. 71). Den semantiske ordforståelsen handler om at ordet kan endre betydning etter kontekst. I det norske språket har vi enkelte ord som endrer betydning etter kontekst. Som for eksempel ordet «tre», som både kan bety tallet 3 og et tre som vokser skogen. Dette kan være vanskelig å skille for elever med flerspråklig bakgrunn. Den siste av Goldens ordforståelse er pragmatisk ordforståelse. Denne dreier seg om at en må vite noe om sammenhengen de ulike ordene blir brukt i. Her må en blant annet vurdere om ordet brukes i formelle eller sosiale sammenhenger. Et eksempel på det kan være at slangord ikke egner seg til å bruke i en jobbsøknad (Golden 2014, s. 71). I denne masteroppgaven er det særlig den formelle, semantiske og pragmatiske ordforståelsen som er relevant for forskningsspørsmålet og datamaterialet.

Et annet betydningsfullt moment i innlæring av ord, er interaksjon mellom mennesker. Hilditch og Aarsæther skriver at språklig samhandling mellom lærer og elev, og elever imellom er betydningsfullt for å øke språkferdighetene. Dette er i tråd med interaksjonshypotesen som, kort fortalt, handler om at selve samhandlingsprosessen er en viktig kilde til språklæring (Hilditch og Aarsæther 2008, s. 54). I språklæring skiller vi mellom ulike typer læring av ord. Dersom eleven lærer ord direkte, slik en gjør når en pucker glosser, er det et eksempel på intensjonal språklæring. En annen måte å forklare intensjonal læring er å si at det er bevisst trening. Om barnet lærer et ord gjennom lek med andre barn eller i en samtale i klasserommet, vil det være eksempler på insidentell læring. I insidentell læring kommer språklæringen som et biprodukt av noe annet. For eksempel et biprodukt av at eleven forsøker å holde leken i gang eller få kontakt med medelever. Insidentell læring kan skapes av læreren gjennom valg av aktiviteter som stimulerer språklig kommunikasjon (Wold 2008, s. 208). Ofte regner man undervisning som insidentell språklæring fordi flerspråklige elever (og elever med norsk som morsmål) vil kunne være i stand til å plukke opp nye ord og uttrykk som en følge av deltakelse i ulike aktiviteter gjennom skoledagen, uten at læreren nødvendigvis legger opp til språklæring.

### **2.3.2. Hvorfor arbeide med ord?**

Språk og ordlæring henger tett sammen andre ferdigheter i skolen. Elevens ordforråd er sentral både for elevens skrive -og leseutvikling. Forskning viser at elever får et drastisk fall i leseforståelse når de skal lese for å lære, dette skjer stort sett mellom 4. klasse og 5.klasse og



rammer særlig flerspråklige elever (Gee 2008, s. 11). I overgangen fra 4. klasse til 5.klasse forventes det at elevene skal kunne ta til seg fagstoff på et mer abstrakt nivå. De vanskene det måtte medføre blir omtalt som «the fourth-grade slump» (Gee 2008, s. 11). Fra 4. til 5. klasse går eleven fra «learning to read» til «reading to learn». Det er dermed fokus på at elevene frem til 4.klasse skal lære å lese, mens det i 5.klasse er forventet at de skal kunne lese for å lære. Dette understreker viktigheten av å arbeide med ord, slik at overgangene i skolen får en naturlig kontinuitet.

Det er også et skille i overgangen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet. Etter hvert som elevene begynner på ungdomstrinnet blir lærebøkene og fagstoffet mer utfordrende og omfattende (Meld.St. 22 2010-2011). Utfordringer knyttet til overgangen mellom de ulike trinnene gjelder ikke kun elever med flerspråklig bakgrunn. Likevel er flerspråklige elever ofte stilt ovenfor andre språklige utfordringer enn elever med norsk som førstespråk. Elevene som har et annet morsmål enn norsk vil ofte mangle basisferdighetene i det norske språket på et tilsvarende nivå med de elevene som har norsk som morsmål. Dersom disse elevene ikke får riktig tilpasset opplæring som tar hensyn til at norsk er deres andrespråk, vil de kunne oppleve at det å tilegne seg ny fagkunnskap kan være særlig utfordrende (Selj og Ryen (Red.) 2008, s. 118).

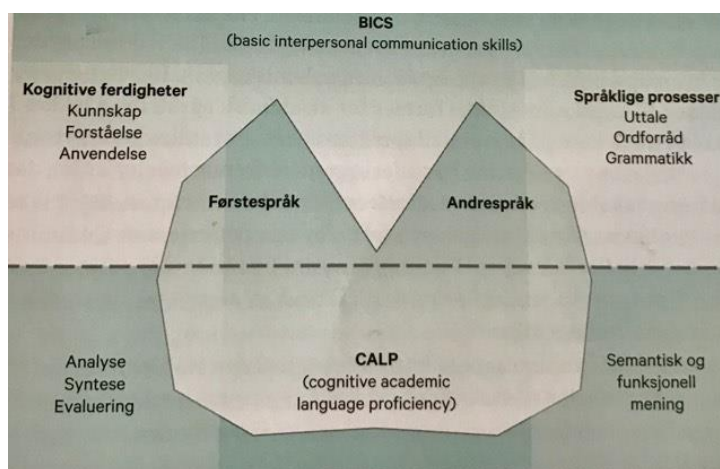
### **2.3.3. Hverdagsspråk og fagspråk**

Det er forskjell på språket vi bruker til vanlig og språket som brukes i en faglig sammenheng. Språkforskeren Jim Cummins skiller mellom to ulike nivåer innenfor ferdigheter i et språk hos flerspråklige: BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) og CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS er hverdagsspråket, og det er relativt enkelt å tilegne seg gjennom hverdagslige kommunikasjonssituasjoner (Börestam og Huss 2001, s. 59-60). Barn lærer fort og det kommer tydelig til uttrykk når de skal lære seg et nytt språk. En regner med at det tar cirka to år før flerspråklige barn har opparbeidet seg gode BICS-ferdigheter (Börestam og Huss 2001, s. 59-60). Dette gjør at vi kan få inntrykk av at de behersker språket godt etter kort tid. Det elevene egentlig behersker når de har gode BICS-ferdigheter, er de kognitive overflateprosessene som Cummins (1996) regner som kommunikative ferdigheter knyttet til kunnskap, forståelse og anvendelse av såkalte hverdagsord.

CALP er et akademisk språk eller et fagspråk, og det er vanskeligere å lære. Akademisk språkbruksferdigheter forutsetter andre kognitive prosesser som for eksempel evne til analyse, til vurdering og evner til å språkliggjøre disse kognitive prosessene. Det kan ta mellom seks og sju år før en har dannet seg gode CALP-ferdigheter. I fagtekster er det et mer akademisk språk hvor elevene møter abstrakte ord og uttrykk (Börestam og Huss 2001, s. 59-60). Når en har gode CALP-ferdigheter, kan en bruke språket som verktøy for å tilegne seg ny kunnskap. At det tar mye kortere tid å opparbeide seg BICS-ferdigheter i et språk kan forklare hvorfor det virker som noen flerspråklige barn og ungdommer behersker det norske språket så godt, samtidig som de kan ha vanskeligheter med å følge den faglige utviklingen.

Cummins forklarer tospråklig kompetanse ved hjelp av en modell: isfjellmodellen.

Isfjellmodellen består av et isfjell med to topper som representerer BICS-ferdigheter på første- og andrespråket. Over vannoverflaten ser disse ut som to separate isfjell, men isfjellene er del av et stort, felles isfjell, som henger sammen under vann. Delen under vann, som forener isfjellene er språkbrukerens CALP, den underliggende kompetansen.



Bilde 1: Isfjellmodellen (Fjørtoft 2014, s. 217).

Som vi kan se av isfjellmodellen er det en sammenheng mellom første og andrespråket. Tidligere trodde man at det ikke var noen sammenheng, men det viser seg at samspillet mellom språkferdighetene på første- og andrespråket er fundamentalt når det gjelder utvikling et fagspråk og forståelse av ord og begreper (Börestam og Huss 2001, s. 59-60). Progresjon av det ene, støtter utviklingen av det andre. Börestam og Huss (2001, s. 60) skriver "Detta innevar i praktiken att om barnet till exempel lär sig läsa (...) på sitt ena språk, behöver det

inte “knäcka koden” (...) på nytt när det andra språket ska användas”. Dette gjelder også når en elev skal lære seg ord og begreper på andrespråket. Dersom eleven allerede har opparbeidet seg en forståelse av et ord eller begrep på morsmålet sitt, vil det være enklere å lære dette på andrespråket. Årsaken til det er at innholdssiden i ordet i mange tilfeller kan være det samme på førstespråket og andrespråket, selv om formsiden er ulik. Eleven kan ha en underliggende forståelse av et begrepet, men har behov for et ord til begrepet han allerede kan. Førstespråket kan dermed fungere som et hjelpemiddel på veien til å tilegne seg et nytt språk (Börestam og Huss 2001, s. 59-60).

## 2.4. Skrivning

Utfordringer knyttet til ord og begreper påvirker ikke bare det muntlige språket, men også det skriftlige. Skrivning er en av de fem grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Skrivning skal inngå i alle fag gjennom hele skoleløpet og fungere som et verktøy for læring i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet 2014, s. 5). Norskfaget har et særlig ansvar for de språklige ferdighetene å lese, å skrive og å kunne uttrykke seg muntlig. Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk er definert slik i Kunnskapsløftet:

*Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. (...) Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker (...)* (Utdanningsdirektoratet 2014, s. 5).

Som vi kan se i utdraget fra Kunnskapsløftet skal elevene blant annet kunne ta i bruk norskfaglige begreper og utforme stadig mer komplekse tekster. Det er særlig relevant å arbeide med utvikling av ordforråd og begreper for å være i stand til å bearbeide tekster som stadig blir mer komplisert. Dessuten er skrivning en metode for å uttrykke kunnskap i alle fag. Dermed er det av stor betydning at elevene øver seg på å bli gode skrivere.

Hva som kreves for å bli en god skriver vil variere fra person til person fordi elever i skolen har med seg ulike erfaringer og kunnskaper om skriftspråket fra sitt hjemmemiljø og fra barnehagen. Likevel er det noe felles som kjennetegner god skriveopplæring, og dette bør ligge til grunn for at alle elevene i skolen skal få god, systematisk skriveopplæring uansett hvilket utgangspunkt de har. God skriveopplæring omfatter ulike deldisipliner, som for

eksempel rettskriving, skriftforming og tekstskaping. Alle disse deldisiplinene er viktig i elevenes skriveopplæring (Skjelbred 2011, s. 25-26).

Det som er god skriveopplæring for flerspråklige elever, er oftest god skriveopplæring for alle elever. Likevel trenger flerspråklige elever, i mange tilfeller, ekstra støtte for å bli gode skrivere. I det danske forskningsprosjekt «Tegn på sprog» skilles det mellom ulike måter å «strekke» eller utvide språket i skriveprosessen (Daugaard, Ladegaard, Laursen, Orluf, Wulff og Østergaard 2016, s. 11). Å strekke språket beskrives blant annet som å gjøre setningene lengere ved å bruke adjektiv og fagord. I forskningsprosjektet skilles det mellom å strekke språket horisontalt og vertikalt. Det horisontale språkstrekket handler om å utvide ord og utsagn, mens det vertikale språkstrekket omhandler aktiviteter hvor dybdeforståelsen av ord er i fokus (Daugaard, Ladegaard, Laursen, Orluf, Wulff og Østergaard 2016, s. 11). Barn som vokser opp med to eller flere språk, vil naturligvis ikke kjenne til eller kunne alle ord og uttrykk i begge språkene. Ved å strekke språket blir elevene utfordret til å bruke et større språklig repertoar.

Noen hevder at vi utvikler oss til å bli gode skrivere av å skrive. Dessuten er det en fordel om det som skrives inngår i en reell kommunikasjon med en mottaker (Skjelbred 2011, s. 26). På denne måten kan elevene oppleve skriveglede ved at deres tekst blir verdsatt av andre. Denne skrivepedagogikken er inspirert av amerikansk skriveforskning og kalles «ekspressiv skriving». Skjelbred tar utgangspunkt i Hoels (1997) beskrivelse av ekspressiv skriving og forklarer det slik: *«Her la en vekt på skriving som oppdaging og utforskning, skriving skulle ta utgangspunkt i elevens språk og erfaringer og bidra til personlig vekst og utvikling»* (Hoel 1997, i Skjelbred 2006, s. 26-27). Selv om det finnes mange ulike tilnæringsmåter til skriving, er det viktig å påpeke at det ene ikke nødvendigvis utelukker det andre. God skriveopplæring må være tilpasset elevgruppen og henge sammen med målet for den bestemte skriveoppgaven.

Mønstertekster blir ofte omtalt som vesentlig i god skriveopplæring. Mønstertekst er en del av en lang pedagogisk tradisjon og er sentral i gjeldende læreplanen på alle trinn. Det står blant annet at elevene etter 4. trinn skal kunne «bruke en eksempeltekst som grunnlag for egen skriving» (Utdanningsdirektoratet 2013). Mønstertekster kan gi en nødvendig trygghet for skriveren og være et godt hjelpemiddel på veien til å kunne uttrykke en egen skrivestil. Samtidig er balansen mellom fasthet og frihet vesentlig. Samhandling og samarbeid er en

sentral del av arbeidet med mønstertekster. Dersom elevene sitter alene og bedriver refleksjonsløs kopiering, vil de sannsynligvis ikke utvikle seg til bedre skrivere. Derimot kan det være nyttig dersom elever samarbeider med hverandre eller læreren. På denne måten kan mønstertekstene studeres og analyseres sammen. For at elevene skal ha utbytte av å arbeide med mønstertekst eller andre aktiviteter i en førskrivingsfase, er god dialogbasert undervisning utslagsgivende (Kverndokken 2015, s. 37-39).

Det finnes ulike definisjoner av støttestrukturer. Vanligvis blir støttestruktur forbundet med skriverammer, men i dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i en vid definisjon av begrepet. Støttestruktur i skriving er en fellesbetegnelse på ulike pedagogiske verktøy og personer som kan gi støtte i elevenes skriveprosess (Kverndokken 2015, s. 40). Det finnes ulike typer støttestrukturer, for eksempel ordbank, mønstertekster, ulike skjema for å strukturere ideer til en tekst og tankekart (Skrivesenteret 2015). I tillegg kan lærer og medelever regnes som støttestrukturer, da de kan støtte eleven slik at han eller hun oppnår nye mål. Støttestrukturer kan være nyttige verktøy for elever som synes det er vanskelig å uttrykke seg skriftlig. Ved bruk av en eller flere støttestrukturer kan eleven få nødvendig hjelp til å strukturere teksten, samt bidra til et mer variert språk.

Synet på bruk av støttestrukturer er delt. Noen mener at støttestruktur fungerer som fremmende i elevenes arbeid med tekst, mens andre mener at støttestrukturene kan virke hemmende. Kverndokken skriver at selv om bruk av ulike støttestrukturer kan fungere som et hjelpemiddel for noen elever, kan det og oppleves som styrende (Kverndokken 2015, s. 40). Det vil si at eleven blir så styrt av den gitte rammen at det setter tydelige spor i teksten i den forstand at eleven har vanskeligheter med å kombinere selvstendig tenking og bruk av støttestruktur. Kverndokken skriver at han både har positive og negative erfaringer med å bruke støttestrukturer som hjelpemiddel i skriveprosessen. Støttestrukturer kan legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse, men det forutsetter at den brukes med utgangspunkt i dialogbasert undervisning. Dersom støttestrukturene skal være til hjelp i elevenes skriveprosess er det avgjørende at elevene har en kritisk distanse til støttestrukturen og evner å frigjøre seg fra stillaset når det er nødvendig (Kverndokken 2015, s. 40). Noen ganger kan rammene bli for smale og da kan de virke mot sin hensikt ved at de oppleves som hemmende for egen kreativitet.

Å bli en god skriver er betydningsfullt for eleven på flere plan. Skrivning er en av de viktigste uttrykksformene elevene har for å vise sin kunnskap og kompetanse i de ulike fagene.

Kringstad og Kvithyld skriver: «*Når vi tror vi måler elevenes kunnskaper, måler vi i realiteten elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift*» (Kringstad og Kvithyld 2013, s. 71). Dermed er gode skriveferdigheter er svært betydningsfullt. For å understreke viktigheten av gode skriveferdigheter, viser de til et eksempel på skolen New Dorp High School på Staten Island i USA. På denne skolen oppnådde elevene svært dårlige resultater. Det viste seg at elevene ikke hadde gode nok skriveferdigheter til å uttrykke kunnskapen sin i velformulerte tekster. Problemet var ikke at elevene manglet den faglige kunnskapen, de manglet et verktøy for å formidle den (Kringstad og Kvithyld 2013, s. 72). Det er to grunner til at eksemplet ved New Dorp High School er særlig relevant for mitt prosjekt. For det første er det slik at alle skoler og alle trinn i skolen bruker skrivning som en av de dominerende uttrykksformene for å måle kunnskap. For det andre understreker dette eksemplet at skrivning og evnen til å kunne uttrykke seg, er helt avgjørende for å utvikle kunnskap, men også for å uttrykke kunnskap. Dette innebærer at språk og ord- og begrepslæring er nødvendig å jobbe med for alle elever, men særlig for elever med flerspråklig bakgrunn.



### **3. Metode**

I dette kapittelet vil jeg begrunne hvorfor de kvalitative tilnæringsmåtene, tekstanalyse og intervensjonsforskning, er egnet for å besvare forskningsspørsmålet. Derneft vil jeg redegjøre for valg av informanter, før jeg begrunner valg av arbeidsmåter. Som nevnt i innledningen er det viet relativt stor plass til metodedelen, dette fordi intervensjon både skal beskrives og begrunnes med utgangspunkt i teori. Til slutt vil jeg se nærmere på validitet og reliabilitet samt etiske overveielser.

I masterprosjektet mitt undersøkes kontekstens betydning for teksten, altså hvilken betydning arbeid med ord og støttestrukturer har på flerspråklige elevers skriftlige tekster i norskfaget. Datamaterialet består av tolv elevtekster skrevet av seks flerspråklige elever på barne- og ungdomsskolen.

#### **3.1. Kvalitativ metode**

I masterprosjektet mitt bruker jeg en kvalitativ tilnæringsmåte. Jeg anser kvalitativ metode som en hensiktsmessig fremgangsmåte til å innhente datamaterialet i mitt prosjekt. En analyse av elevtekster vil kunne svare på forskningsspørsmålet. Ved å gå i dybden på et utvalg av elevtekster vil jeg kunne sammenligne tekstene med hverandre og analysere datamaterialet inngående. Christoffersen og Johannesen (2012) hevder at kvalitative metoder skiller seg fra kvantitative metoder ved at de er mer fleksible og tar utgangspunkt i et mindre antall informanter. I tillegg er datamaterialet ofte kompleks og vanskelig å tolke (Jacobsen 2015, s. 131). Selv om det er noen utfordringer knyttet til denne tilnæringsmåten ønsker jeg å bruke den i mitt prosjekt, da jeg mener at kvalitativ metode er best egnet til å belyse forskningsspørsmålet.

Det vil være hensiktsmessig å bruke analyse av elevtekster fordi jeg ønsker å fokusere på ord og språklæring. Elevtekster kan si noe om hva elevene har lært og hva de må jobbe videre med. På den andre siden er det faktorer som ikke vil komme til uttrykk i en tekst.

Elevtekstene kan for eksempel være påvirket av ulike utenforliggende faktorer. Det kan være at hendelser fra friminuttet, gruppesammensetningen og så videre kan påvirke hvordan teksten blir. Et eksempel er dersom en elev har vært i en konflikt i friminuttet, dette vil kunne påvirke elevens motivasjon og dermed elevens tekst i form av innhold og lengde.

Utvalget av informantene og tekstene de leverer avgjør hva slags informasjon jeg samler inn. Derfor er det en fordel om datainnsamlingen er tilnærmet lik en vanlig undervisningssituasjon, slik at resultatet blir mest mulig valid. Forskeren legger få føringer i kvalitative metoder, derfor kan en påstå at forskning basert på denne metoden som regel har høy relevans. Det forskeren kan få ut av innsamlingen av kvalitative data er som oftest den «riktige» forståelse av en situasjon (Jacobsen 2015, s. 129).

### **3.1.1. Intervensjonsforskning**

For å finne ut hvilken påvirkning arbeid med ord og støttestrukturer har på flerspråklige elevers tekster i norskfaget, vil elevtekster være egnet å bruke som datamateriale. Dette fordi jeg ønsker å se etter konkrete trekk i tekstene som kan si noe om hvilken påvirkning arbeid med ord og støttestrukturer har på flerspråklige elevers skriftlige tekster. Intervensjonsstudier egner seg til å teste årsakssammenheng mellom innsats og resultater (Ogden 2012, s. 138). I dette prosjektet ønsker jeg å teste årsakssammenhengen mellom arbeid med ord og støttestrukturer ved å se på elevtekstene som resultat. I intervensjonsstudier sammenlignes vanligvis to ekvivalente grupper. På denne måten kan en konstatere hvilke utbytte den ene gruppen har av en intervensjon og deretter sammenligne resultatet med den andre gruppen som ikke har gjennomført den samme intervensjonen. Prosjektet tar utgangspunkt i to grupper i den forstand at elevene er delt etter alder hvor den ene gruppen består av elever fra 4. klasse og den andre består av elever fra 8. klasse. Likevel regnes disse som én gruppe da begge gruppene har gjennomført en relativt lik intervensjon. Til tross for det kan det være reelt å tenke at prosjektet tar for seg to ekvivalente grupper da jeg sammenligner elevenes første og andre tekst. I prosjektet brukes ikke en kontrollgruppe, men de samme elevene sammenlignes før og etter at intervensjonen er gjennomført. På den måten vil jeg kunne se på årsakssammenhengen mellom innsatsen, altså betydningen av arbeid med ord og støttestrukturer i forkant av en skriveøkt og resultatet som her vil bestå av elevtekstene.

Ogden (2012) hevder at utfordringen ved intervensjonsstudier er at slike undersøkelser kan være lite representativ for vanlig praksis. I tillegg skriver han at resultatets overføringsverdi øker når undersøkelsen gjennomføres under betingelser som ligner på vanlig praksis (Ogden 2012, s. 138). Overføringsverdien av resultatet i dette prosjekt vil dermed være god da intervensjonen er nært knyttet til en reell situasjon i skolen, fordi klasserommet ikke er et laboratorium hvor forskeren kan styre variablene.

Det er mange forhold i og rundt eleven som kan spille inn på endringene fra tekst 1 til tekst 2. Dette kan dreie seg om motivasjon for oppgaven, læring fra situasjoner i og utenfor skolen og så videre. Til tross for at mange faktorer kan spille inn, vil elevtekstene kunne si noe om hva som har skjedd fra tekst 1 til tekst 2. Tekstene er svar på to ulike skriveoppgaver, likevel vil de kunne si noe om hvorvidt arbeid med ord og støttestrukturer har hatt påvirkning på teksten. Dette fordi oppgavene til tekst 1 og tekst 2 er relativt lik og det stilles like krav til tekstene. Ved å gjøre et grundig forarbeid med ord og begreper opparbeidet elevene seg kunnskap som de ikke hadde fra før. Dessuten kan det være mer motiverende å skrive når en har et stillas å støtte seg til. Ordbank som stillas gjør at vanskelige ord er lettere tilgjengelig og kan brukes i teksten.

### **3.1.2. Tekstanalyse**

Tekstanalyse som metode gir forskeren mulighet til å bruke og fortolke andres tekster i forskning. En kan skille mellom kvalitativ og kvantitativ tekstanalyse. Dette prosjektet bygger primært på en kvalitativ undersøkelse fordi jeg vil analysere datamaterialet ved å gå i dybden på elevtekstene. I tillegg vil jeg ta i bruk kvantitativ tekstanalyse på deler av datamaterialet for å få en oversikt, som senere vil bli analysert og diskutert (Jensen 2011, s. 43-44).

Analyse av tekst handler først og fremst om det som skjer etter at tekstene som skal brukes er samlet inn. Datamaterialet mitt består av 12 elevtekster som inneholder mye informasjon, dermed måtte jeg ta noen valg etter at datainnsamlingen var gjennomført. Elevtekstene inneholdt mye som kunne vært interessant å se nærmere på, men som forsker må en vurdere hvordan tekstene skal brukes for å gi svar på forskningsspørsmålet.

I dette prosjektet vil jeg både se på tekstene og konteksten. Teksten i seg selv er interessant å se på fordi den er skrevet av personer med flerspråklig bakgrunn. For å finne svar på hvordan arbeid med ord og støttestrukturer har påvirket flerspråklige elevers tekster, er nettopp tekstskaeren, altså eleven med flerspråklig bakgrunn sentral. Selv om undersøkelsen er av begrenset omfang, vil funnene kunne si noe om en liten del av en større sammenheng. Tekstene vil først og fremst si noe om *akkurat* de elevene som skriver tekstene, deres tekster og den bestemte konteksten, men den *kan* likevel være representativt for andre flerspråklige elever (Leseth og Tellmann 2014, s. 169).

Formålet vil også være å se på sammenhengen mellom tekstene og konteksten de inngår i. Siden jeg vil sammenligne to tekster av samme elev, vil jeg se om konteksten, altså om undervisningsøktene har hatt påvirkning på tekstene, og i så fall hvilken påvirkning. Konteksten spiller en sentral rolle i forskningsspørsmålet fordi arbeidet elevene gjør mellom første og andre tekst kan ha innvirkning på hvordan resultatet blir. Ved å se på konteksten, vil jeg kunne se om arbeid med ord og støttestrukturer i forkant av en skriveøkt påvirker flerspråklige elevers tekster i norskfaget.

### **3.2. Informantene**

Det var to premisser for valg av informanter i dette prosjektet. For å finne informanter som kunne skrive tekster som var relevant for forskningsspørsmålet, trengte jeg elever med flerspråklig bakgrunn. En annen faktor som resulterte i det endelige utvalget av informanter var informantenes tilgjengelighet. Jeg bestemte meg for å involvere elever fra skolen jeg jobber på og tok kontakt med rektor som var interessert i at prosjektet skulle gjennomføres på denne skolen. Gruppen av informanter bestod av til sammen seks elever med flerspråklig bakgrunn – fire elever fra 4. klasse og to elever fra 8. klasse. Selv om informantene har et annet morsmål enn norsk, har de opparbeidet seg gode norskferdigheter. Ingen av informantene i prosjektet kan karakteriseres som begynnere i språkopplæringen og samtlige av informantene har gått på skole i Norge i flere år. I kapittel 2.2 så vi på tabellen til Skutnabb-Kangas (1981) som viser at det finnes mange varianter av flerspråklighet. Likevel har elever med flerspråklig bakgrunn noe til felles. De kan møte på andre språklige utfordringer enn elever med norsk som morsmål (Selj 2008, s. 16-17).

Jeg har valgt å involvere elever fra 4.trinn da disse elevene begynner på mellomtrinnet om kort tid. Fra femteklasse stilles det høyere faglige krav og lærebøkene og fagstoffet blir mer og mer avansert. Forventningene om å ta til seg fagstoff på et mer abstrakt nivå og de vanskene det måtte medføre blir som tidligere nevnt omtalt som «the fourth-grade slump» (se kapittel 2.3.2). Det vil derfor være særlig viktig for elever med norsk som andrespråk å arbeide systematisk med ord og begreper, slik at de er i stand til å følge den faglige utviklingen som skjer fra småtrinnet til mellomtrinnet og etter hvert fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet. I 4. klasse består språket av få abstrakte ord og begreper, likevel kan vi se at vanlige ord og begreper, eller såkalte gråsomeord, kan være en utfordring for elever med norsk som andrespråk (Bøyesen 2009, s. 31). I 8.klasse stilles det høyere krav, noe som gjenspeiler

seg i språket. Fra ungdomsskolen brukes et mer avansert språk som inneholder flere fagbegreper og flere abstrakte begreper (Meld.St. 22 2010-2011).

Selv om informantene består av elever fra to forskjellige alderstrinn syntes jeg det kan ha en positiv effekt på oppgaven. Det er et stort skille når det gjelder hva som forventes av elever på 4. og 8.trinn. Jeg syntes derfor det var interessant å se på tekster fra elever som snart skal begynne på mellomtrinnet og elever som nylig har begynt på ungdomstrinnet.

### **3.3. Valg av arbeidsmetoder**

Med utgangspunkt i teori om språklæring og flerspråklige elever, valgte jeg ulike arbeidsmetoder som kan være særlig effektiv i flerspråklige elevers språk og ordlæring. Arbeidsmetodene i undervisningsøktene var relativt like hos elevene i 4. klasse og 8. klasse. Begge gruppene hadde fokus på bestemte ord og begreper. Elevene i 4. klasse hadde særlig fokus på ordklassen adjektiv for å være i stand til strekke språket horisontalt, altså å utvide setninger. Hos elevene i 8. klasse var det fokus på at dybdeforståelse av ordene, derfor arbeidet de med ord og begreper knyttet til det abstrakte begrepet *rettferdighet*. På denne måten ville elevene kunne bli i stand til å strekke språket vertikalt, og få en bedre forståelse av ordenes betydning. Ordbank og tankekart ble tatt i bruk som støttestrukturer for elevene i begge gruppene. Et annet fellestrekk er samspillet mellom elevene gjennom samtaler og samarbeid. Videre vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt oppgavene som ble tatt i bruk under intervensjonen.

#### **3.3.1. Arbeid med adjektiv og abstrakte begreper**

Det er mange ferdigheter elevene skal tilegne seg i det norske språket. Innen morfologien skal de blant annet utvikle kompetanse rundt bruken av avledningsmorfemer, rotmorfemer og bøyingsmorfemer. I tillegg bøyer vi i det norske språket ord fra ordklassene verb, substantiv og adjektiv. I oppgaven min har jeg valgt å fokusere på adjektiv i den ene gruppen, og abstrakte begreper og synonymer i den andre gruppen da dette er noe som kan være en særlig utfordring for elever med norsk som andrespråk. Golden og Kulbrandstad skriver at abstrakte begreper ofte oppleves som vanskelig for elever med norsk som andrespråk og det er derfor viktig å arbeide med disse ordene (Golden og Kulbrandstad 2007, s. 57).

Adjektiv kan oppleves som utfordrende av flere grunner. I ordklassen adjektiv, blir de fleste ordene gradbøyd. Det finnes også unntak av ord som ikke kan gradbøyes slik som for

eksempel *interessant*. For at *interessant* skal bøyes riktig må en gå på frasenivå og bøye adjektivet ved å si *mer interessant*, *mest interessant* (Ullestad, u.å). Det er med andre ord mange grammatiske regler elevene skal kunne, noe som kan virke spesielt utfordrende dersom norsk er andrespråket (Viberg i Golden 2014, s. 63).

Viberg (1990) hevder at de 20 mest brukte adjektivene, verbene og adverbene kan si oss mye om ordforrådet til en elev (Viberg i Golden 2014, s. 63).

De 20 vanligste verbene og de 20 vanligste adverbene utgjør nærmere halvparten av alle forekomster av verb og adverb i en tekst, mens de 20 vanligste adjektivene dekker ca. 25 %. Til sammenligning dekker de 20 vanligste substantivene bare 8 % av substantivforekomstene i en tekst (Golden 2014, s. 63).

Det vil si at substantivene er de ordene vi er flinkest til å variere. Derfor er det nødvendig at elevene har kjennskap til og lærer seg å variere bruken av blant annet ordklassen adjektiv. En annen grunn til at adjektiv kan være en utfordring for flerspråklige elever er at språk har ulike ordklasser, men de samme ordklassene finnes ikke i alle språk. Alle språk har ordklasser som tilsvarer verb og substantiv. Når det gjelder adjektiv, er dette en ordklasse som er svært liten i noen språk (Golden 2014, s. 39). Nettopp derfor er det særlig betydningsfullt at flerspråklige elever, spesielt med enkelte morsmål, blir kjent med denne ordklassen og lærer seg å bruke adjektiv riktig.

Siden adjektiv og abstrakte begreper ofte peker seg ut som særlig utfordrende for elever med flerspråklig bakgrunn, kan det være spesielt nyttig å arbeide med disse ordene. Det er grunn til å tro at elevene velger bort ord som oppleves som særlig utfordrende. Ved å arbeide systematisk med disse ordene, vil elevene utfordres til å bruke ord som de i utgangspunktet ikke ville valgt å ta i bruk i teksten. Arbeid med adjektiv, synonymer og abstrakte begreper kan påvirke elevenes tekster ved at de blir mer detaljerte. Ved å fokusere på bestemte ord og begreper kan det hjelpe elevene til å strekke språket vertikalt og horisontalt.

### **3.3.2. Ordbank og tankekart som støttestruktur**

I undervisningsøktene valgte jeg å bruke ordbank som støttestruktur i elevenes skriveprosess. En ordbank er en oversikt over ord og begreper som er knyttet til et bestemt tema (Berggreen, Sørland og Alver 2012, s. 184). Den inneholder ord som elevene har jobbet med og kan fungere som et stillas når elevene skal skrive en tekst. I tillegg kan den hjelpe elevene til å



rette oppmerksomheten mot innholdet og budskapet i teksten. Elevene brukte og tankekart som støttestruktur. Et tankekart er en oversikt over tanker og ideer, og kan bidra til å strukturere ulike innholdsmomenter i teksten.

Alle elever trenger å aktivere forkunnskaper før en skriveøkt, blant annet fordi det kan hjelpe dem til å få en fullstendig forståelse av ord de allerede har litt kjennskap til. I intervensjonen var førskrivingsfasen sentral fordi elevene, ved bruk av støttestrukturer som ordbank og tankekart, fikk mulighet til å lære seg nye ord og begreper knyttet til det aktuelle tema de skulle skrive om (Berggreen, Sørland og Alver 2012, s. 184). Kverndokken indikerer at støttestrukturer kan være svært betydningsfullt for flerspråklige elever, fordi de legger til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse. Han hevder at arbeid med støttestruktur er særlig egnet i språklæring dersom den tar utgangspunkt i god, dialogbasert undervisning (Kverndokken 2015, s. 40).

I likhet med arbeid med adjektiv og abstrakte begreper, kan arbeid med støttestrukturene bidra til endringer i teksten ved at språket strekkes. Ordbank inneholder ordene som er arbeidet med og ved å støtte seg til denne støttestrukturen kan elevene bruke ord som oppleves som vanskelig. Ved anledning til å støtte seg til en ordbank vil elevene muligens prøve å bruke nye ord. Dermed kan ordbanken resultere i et mer variert språk, altså en mer ekspanderende tekststrategi hos elevene.

### **3.3.3. Lesing og skriving**

For elevene i 4. klasse ble det aktuelt å koble lesing og skriving sammen da deres andre tekst tok utgangspunkt i en fortelling som jeg leste høyt for dem. Årsaken til at jeg valgte å bruke lesing knyttet til skriveoppgaven var at jeg ønsket at det skulle bidra til at elevene ble mer motivert til å skrive. Det er mye som tyder på at det kan være særlig betydningsfullt for elever med flerspråklig bakgrunn å lese eller lytte til tekst. Lesing og lytting til tekst er en viktig kilde til utvikling av ordforråd. Attpåtil kan teksten fungere som en mønstertekst.

Mønstertekster kan virke som et stillas slik at elevene kan utvikle sin skrivekompetanse ved å hente ideer og inspirasjon fra en annen tekst (Berggreen, Sørland og Alver 2012, s. 187).

### **3.3.4. Praktiske oppgaver**

Elevene arbeidet med ulike praktiske oppgaver. Blant annet et spill og et setningspuslespill. Det er et poeng at praktiske oppgaver, på lik linje med skriftlige oppgaver, oppleves som

meningsfulle. Dersom aktivitetene utfyller disse kravene kan det ha en positiv effekt på elevenes holdning til læring (Kunnskapsdepartementet 2000, s. 6). Det er en fordel om skriveaktiviteten er en fortsettelse av en muntlig aktivitet, hvor man i fellesskap har snakket om tema og arbeidet med ord som elevene kan ha bruk for i teksten de skal skrive (Berggreen, Sørland og Alver 2012, s. 180). På bakgrunn av dette valgte jeg en kombinasjon av muntlige aktiviteter, samt ordbank og tankekart som forberedelse til neste skriveøkt.

Ved å arbeide med praktiske oppgaver fikk elevene prøvd ut det de hadde lært. For eksempel kom det tydelig frem at enkelte ord ikke er egnet til å bruke i bestemte kontekster, på denne måten fikk elevene øvd på den pragmatiske ordforståelsen. Slike øvelser kan bidra til at elevene vil være oppmerksom på dette i arbeid med tekst.

### **3.3.5. Oppsummering**

Elevene jobbet med ulike arbeidsmetoder som fokuserte på ordlæring. Ordbank og tankekart ble tatt i bruk som støttestruktur i begge gruppene. I tillegg arbeidet elevene fra 4.klasse med lesing og skriving, ved at oppgaveteksten til tekst 2, tok utgangspunkt i en fortelling. Felles for begge gruppene var også bruk av ulike praktiske oppgaver som fokuserte på ordlæring og samspill mellom elevene. I gjennomføringen av alle arbeidsmetodene spilte samarbeid mellom elevene og samarbeidet mellom elever og lærer en viktig rolle.

## **3.4. Beskrivelse av intervensjonen**

I gjennomføringen av intervensjonen valgte jeg å ta informantene ut av sin ordinære norskundervisning, slik at de kunne jobbe i en mindre gruppe. Prosjektet ble gjennomført i to omganger – fjerdeklassingene for seg og åttendeklassingene for seg. Oppsettet på gjennomføringen var likevel relativt likt bygd opp, for uten om at skriveoppgavene og førskrivingsaktivitetene var tilpasset de ulike elevene i forhold til deres alder og forutsetninger. Siden undervisningsøktene for gruppene var såpass lik, valgte jeg å strukturere de ulike øktene for begge gruppene i samme avsnitt, sett bort i fra tredje økt hvor jeg skiller mellom 4. klasse og 8. klasse.

Elevene skulle skrive to tekster hver. Før de skrev hadde de en relativt kort forberedelsedel. Før skrivingen av den andre teksten ble det brukt to skoletimer til å arbeide med relevante ord og begreper. Dette for at elevene skulle være i stand til å bygge ut setninger og bruke flere detaljer i skrivingen.

	<b>Økt 1 (45 minutter)</b>	<b>Økt 2 (90 minutter)</b>	<b>Økt 3 (45 minutter)</b>
<b>4. klasse</b>	Skrive tekst 1 «Skriv en tekst der du beskriver ditt drømmested»	Arbeid med adjektiv. Ordbank.	Skrive tekst 2 «Hva befinner seg bak den hemmelige døren? Beskriv!»
<b>8. klasse</b>	Skrive tekst 1 «Hva er rettferdighet? Er verden rettferdig? Beskriv!»	Arbeid med ord og begreper knyttet til tema rettferdighet. Ordbank.	Skrive tekst 2 «Skriv om et magisk sted hvor det ikke finnes urettferdighet»

Tabell 2: Plan for gjennomføring av undervisning

Jeg ønsket å finne ut om konteksten, altså grundig gjennomgang av ord og begreper, hadde påvirkning på elevenes tekster. I løpet av tre undervisningsøkter fikk elevene både skrevet en tekst hvor fokuset på ord og begreper i forkant av skriveøkten *ikke* var i fokus, i tillegg til en tekst hvor ord og begreper *var* arbeidet med på forhånd.

### 3.4.1. Første økt

Før elevene fikk starte på skriveoppgaven, snakket vi om hvordan en beskriver. Elevene forklarte at å beskrive var det samme som å forklare eller å fortelle hvordan noe ser ut. Siden elevene i 4. klasse nylig hadde jobbet med eventyr snakket vi om at ikke alle tekster skrives slik som eventyr. Deretter ble elevene i 4. klasse introdusert for oppgaven «Skriv en tekst der du beskriver ditt drømmested» (se vedlegg 1) og elevene i 8. klasse ble introdusert for oppgaven sin: «Hva er rettferdighet? Er verden rettferdig? Beskriv!» (se vedlegg 3). Begge gruppene tok utgangspunkt i bilder i første økt. Å skrive til bilder er særlig egnet for elever med norsk som andrespråk fordi bildemateriell er med på å konkretisere (Berggreen, Sørland og Alver 2012, s. 181). I begge gruppene laget vi et felles tankekart på tavla hvor elevene i 4. klasse kom med forslag til hva som kunne være på drømmestedet og elevene i 8. klasse laget et tankekart om hva de la i begrepet rettferdighet. Jeg valgte å bruke tankekart i forkant av skriveøkten for at elevene skulle få dele ideene med hverandre.

Etter at tankekartet var ferdig, startet elevene med skrivingen. Det ble satt av cirka 20 minutter til å skrive første tekst i begge gruppene. Elevene fra 4.klasse skulle skrive en tekst på minst åtte setninger i sammenhengende tekst. Dette for å sørge for at elevene ikke beskrev

drømmestedet sitt i en, kort setning. Det ble ikke stilt noen krav til tekstens lengde for elevene i 8. klasse.

### 3.4.2. Andre økt

Denne økta ble brukt til forberedelse til skriveoppgaven i tredje økt. Her var hovedfokuset på ord- og begrepslæring, med særlig fokus på adjektiver i for elevene fra 4. klasse og abstrakte begreper, synonymer og ord knyttet til tema rettferdighet i 8. klasse. Av praktiske årsaker måtte andre økt utsettes noen dager for begge gruppene.

På forhånd laget jeg en ordbank til hver av gruppene. Den første ordbanken til elevene i 4. klasse inneholdt adjektiver og synonymer. Til tross for at antall ord i ordbanken var nøye gjennomtenkt, virket det som elevene i 4. klasse syntes ordbanken var for omfattende. Jeg var redd for at den kom til å være for vanskelig og orientere seg i dersom elevene ville bruke den som støttestruktur når de skulle skrive tekst 2, derfor valgte jeg å forenkle denne ordbanken (vedlegg 5).

Ordbanken til elevene i 8. klasse (vedlegg 6) inneholdt ord knyttet til tema rettferdighet, samt synonymer. Elevene i 8. klasse fikk bruke ordbok på dataen til å finne synonymer til ordene i ordbanken. Ordene i ordbanken hadde jeg og norsklæreren deres plukket ut på forhånd. Ordbankene ble gjennomgått og arbeidet med i fellesskap, slik at alle elevene kunne ordene godt. Felles for begge gruppene var at ordbankene inneholdt noen ord som var kjent for elevene og noen ord som viste seg å være vanskelige å forklare. Det var for eksempel en elev som spurte «Hva betyr det at en bil er *sort*?».

Siden andre økt var lengere enn vanlig valgte jeg og legge inn ulike praktiske øvelser som et spill og et setningspuslespill, som kunne virke motiverende for elevene. Samtidig var aktivitetene knyttet opp mot det vi hadde fokus på; ordlæring.

For å se at elevene hadde forståelse av *hva et adjektiv er* brukte vi et spill som hjelpemiddel, «potetspillet». Spillet går ut på at elevene sitter i ring, de skal si et adjektiv og deretter sende «poteten» videre så fort de kan. For å se at elevene mestret på å *bruke adjektiv* jobbet de med et setningspuslespill. Der skulle de sette inn utklippte ord fra ordbanken i setningene slik at de fikk et passende adjektiv. Slik fikk elevene øvd på den semantiske og pragmatiske ordforståelsen. Vi avsluttet denne økten med å lage en adjektivfortelling som ble lest opp, som et godt eksempel på at noen adjektiv passer bedre enn andre og at konteksten er med på å

avgjøre hvilke adjektiv som egnet til å bruke. Dermed fikk elevene arbeidet med den pragmatiske ordforståelsen i denne oppgaven.

### **3.4.3. Tredje økt - 4. klasse**

Vi startet tredje økt med å gjennomgå ordbanken. Siden denne ordbanken hadde en annen struktur enn ordbanken elevene hadde jobbet med dagen før, var det avgjørende at vi fikk snakket om den nye ordbanken samt repetert ordene. Deretter leste jeg en historie (vedlegg 2) som avslutter med at hovedpersonen finner en hemmelig dør. Oppgaven elevene fikk var: «*Hva befinner seg bak den hemmelige døren? Beskriv!*». Elevene fikk ett minutt til å tenke på hva de så for seg bak døren, før de delte ideene med hverandre. Deretter begynte de å skrive. Tekstene ble skrevet for hånd og skulle bestå av minst åtte setninger. Elevene var ivrige i skriveprosessen og samtlige av elevene utnyttet all tiden de hadde til rådighet.

### **3.4.4. Tredje økt - 8. klasse**

Av praktiske årsaker ble tredje økt utsatt, slik at det ble cirka to uker mellom andre og tredje økt. På grunn av at det ble så lang tid mellom andre og tredje økt valgte jeg å starte timen med en grundig repetisjon av ordbanken elevene laget i andre økt. Deretter ble elevene introdusert for oppgaven «*Skriv om et magisk sted hvor det ikke finnes urettferdighet*». Elevene brukte ordbanken og hvert sitt tankekart som støttestruktur under skriveøkten. Siden jeg ikke stilte noen krav til tekstens lengde i første økt, valgte jeg og heller ikke stille krav til den andre teksten. Dette for å se om tekstens lengde ville variere fra første til andre tekst.

### **3.4.5. Oppsummering**

Adjektiv og abstrakte begreper kan oppleves som særlig utfordrende for elever med flerspråklig bakgrunn. Det er flere årsaker til at det kan være nyttig og arbeide med dette. For det første kan det hjelpe elevene til å strekke språket, noe som igjen kan resultere i en ekspanderende tekststrategi. For det andre vil arbeid med abstrakte begreper være betydningsfullt fordi det kan være med å utvide elevenes ordforråd, og dermed være nyttig i flere fag på skolen, men også i hverdagen. En av arbeidsmetode inkluderer bruk av ordbank og tankekart som støttestrukturer. Ordbank kan hjelpe elevene til å bruke nye ord og uttrykk, mens tankekart kan bidra til å strukturere tanker og ideer til arbeidet. I 4.klasse ble lesing og skriving knyttet opp mot hverandre. På den måten fikk elevene høre en tekst. Denne teksten kan ha fungert som en mønstertekst i elevenes skriveprosess. I tillegg til arbeid med adjektiv, abstrakte begreper og støttestrukturer, jobbet elevene med praktiske oppgaver. Hensikten med

de praktiske oppgavene var at elevene skulle få en annen tilnærming til det de hadde jobbet med.

### **3.5. Validitet og reliabilitet**

Metodevalget er vesentlig for oppgavens validitet eller gyldighet. Samsvaret mellom metodevalg og oppgavens forskningsspørsmål vil kunne gi et valid svar. Validiteten i en undersøkelse dreier seg først og fremst om undersøkelsens gyldighet og relevans og handler om at den empirien en samler inn faktisk gir svar på forskningsspørsmålet (Jacobsen 2005, s. 214). Den handler om konsistensen mellom forskningsspørsmålet og valgt teori. Ogden (2012) skriver at undersøkelser som har et design som kan påvise kausale sammenhenger, stort sett har høy validitet. For at et intervensjonsstudie skal være valid er det et poeng at deltakergruppene er homogene slik at resultatet er sammenlignbart. Ved å bruke og sammenligne gruppene med seg selv, kan det styrke oppgavens validitet ved at de ulike gruppene består av de samme informantene. Med andre ord sammenlignes informantgruppen med seg selv, før og etter intervensjonen (Ogden 2012, s. 138).

Christoffersen og Johannessen (2012) hevder at reliabiliteten handler om prosjektets pålitelighet. Reliabiliteten kan dessuten si noe om prosjektets troverdighet. De skriver at reliabiliteten handler om nøyaktigheten i innsamlet datamateriale. I intervensjonen gjennomførte jeg alle øktene selv, dette for å sikre best mulig nøyaktighet i datainnsamlingen. Et annet fokus var at undervisningsøktene skulle være så nærliggende en normal undervisning som mulig, slik at det ikke påvirket nøyaktigheten.

Hvilken metode som brukes for å samle inn data og hvilke data som brukes, er viktig for oppgavens reliabilitet. Ved å analysere elevtekster kunne jeg finne svar på forskningsspørsmålet. Samtidig jeg var det nødvendig å tenke gjennom hvordan den innsamlede dataen skulle bearbeides. Derfor valgte jeg å plukke ut det jeg anså som betydningsfullt for forskningsspørsmålet og fokusere på dette når dataen skulle bearbeides (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 23). For å styrke reliabiliteten i mitt prosjekt, har jeg valgt å skrive logg etter hver økt med elevene. På den måten vil jeg enklere kunne se tilbake på hva som ble gjort. Det er nyttig å kunne se tilbake på prosessen rundt datainnsamlingen for å unngå å glemme betydningsfulle detaljer. For eksempel hvilke ord og begreper elevene ikke kunne når vi gjennomgikk ordbanken.

Som jeg var inne på tidligere er det noen utfordringer knyttet til kvalitative metoder. Gjennom prosjektet mitt har jeg erfart at kvalitative metoder kan være svært tid- og ressurskrevende. Det har tatt lang tid å gjennomføre intervensjonen og analysen av datamaterialet har vært tidkrevende. Dessuten er innhentet data ofte kompleks fordi den kan være vanskelig og tolke. I mitt prosjekt opplevde jeg at det var mye informasjon å hente ut fra relativt korte elevtekster, likevel var ikke all informasjonen relevant for å svare på forskningsspørsmålet. En annen årsak til at kvalitative metoder kan regnes som tid- og ressurskrevende er at datamaterialet kan være ustrukturert noe som kan by på utfordringer når det gjelder å sortere dataen i ulike kategorier. Dette kan gjøre at en som forsker mister oversikten fordi datamaterialet inneholder mange detaljer og nyanser (Jacobsen 2015, s. 132).

Jeg vil trekke frem en utfordring Jacobsen (2015) nevner, som jeg finner relevant for mitt prosjekt. Han skriver at en som forsker kan møte på et generaliseringsproblem ved bruk av kvalitative metoder. Min kvalitative tilnærming tar for seg et lite utvalg av informanter og som forsker må en spørre seg selv om utvalget kan være representativ for flere. Denne type problemer kan bidra til at kvalitative tilnærminger kan ha problemer med den eksterne gyldigheten (Jacobsen 2015, s. 131).

En annen utfordring er at det kan være vanskelig å se om elevene har fått et bedre ordforråd fra tekst 1 til tekst 2. Likevel kan man se på hva som er likt og hva som er ulikt mellom de to tekstene elevene har levert. Dersom jeg ønsket å finne ut om elevene hadde fått et bedre ordforråd måtte jeg valgt en annen vinkling på gjennomføringen og datainnsamlingen. Likevel kan tekstene si noe om elevene har utvidet språket sitt ved å bruke ordene som ble arbeidet med i forkant av skriveprosessen, og om grundig forarbeid har hatt påvirkning på elevenes tester.

### **3.6. Ethiske overveielser**

En står ovenfor mange etiske overveielser som forsker. Jacobsen skriver at når vi forsker på mennesker gjør vi et «innbrudd» i deres liv fordi vi trer inn i informantens private eller offentlige sfære (Jacobsen 2005, s. 44). Det følger med andre ord en rekke etiske overveielser som forskeren må tenke på før, underveis og etter at prosjektet er avsluttet. Jeg vil i det følgende redegjøre for noen av de etiske overveielsene i mitt prosjekt.

Alle informantene er under 16 år, derfor var det nødvendig og innhente samtykke til deltakelse fra elevenes foresatte (se vedlegg 8). Jeg ønsket at informasjonsskrivet til elevene og deres foresatte skulle fremstå enkelt, forståelig og kortfattet, slik at de ville forstå hva det innebar og være deltaker i prosjektet. Prosjektet mitt var meldepliktig, det ble derfor meldt inn til *Personvernombudet for forskning* (NSD).

Samtlige av informantene er elever med flerspråklig bakgrunn. Derfor var jeg forberedt på at informasjonsskrivet kunne by på språklige utfordringer for noen av elevene og deres foresatte. I samråd med kontaktlærerne valgte jeg at kontaktlærer skulle kontakte foresatte og forklare hva prosjektet gikk ut på og samtidig høre om de var interessert i at deres barn skulle delta. Etter at foresatte hadde bekreftet ovenfor kontaktlærer at dette var noe elevene ville være med på, sendte jeg informasjonsskrivet med samtykkedel hjem slik at de kunne skrive under. For å forsikre meg om at informantene og deres foresatte var klar over hva prosjektet innebar, valgte jeg å ringe foresatte og forklare mer detaljert rundt prosjektet, samt snakke med elevene på skolen hvor jeg fortalte hva prosjektet gikk ut på og deres rolle som informanter.

I og med at jeg forsker på egen arbeidsplass er det nødvendig å kommentere min rolle som forsker. Selv om nærhet mellom forsker og informanter kan være positivt, kan det også være utfordrende. Dersom nærheten blir for tett kan det ha en uønsket effekt ved jeg som forsker og lærer mister evnen til å være kritisk. I mitt tilfelle måtte jeg være oppmerksom på dette og ikke tre inn i en rolle hvor jeg prøvde å forsvare informantene på en slik måte at det påvirket resultatet. Jacobsen (2015) nevner at kvalitative metoder kan havne i en undersøkelseeffekt-felle. Det vil si at forskeren eller selve undersøkelsen skaper spesielle resultater, slik at en ender opp med å måle det en selv har skapt (Jacobsen 2015, s. 132). For å unngå dette var jeg oppmerksom på at undervisningen skulle være så lik den ordinære undervisningen som mulig, slik at verken undervisningsøktene eller jeg som forsker påvirket resultatet.

Å gjennomføre forskning på egen arbeidsplass innebærer at jeg har kjennskap til informantene. Elevene fra 4. klasse kjenner jeg godt, mens jeg bare har perifer kjennskap til elevene fra 8. klasse. Elevene i 4.klasser underviser jeg flere timer i uka, mens jeg bare har hatt sporadiske vikartimer i 8.klasse. Selv om nærheten mellom forsker og informanter kan by på utfordringer, opplevde jeg det som en fordel at jeg hadde kjennskap til elevene i forkant av intervjuingen. Vi hadde allerede opparbeidet et tillitsforhold og det var dermed enkelt å gå i gang med denne type forskning. Elevene var samarbeidsvillige og konsentrerte



under alle de tre øktene. Samtidig kan denne nærheten ha hatt betydning for at samtlige elever var aktiv i dialogen i undervisningsøktene. Mitt kjennskap til elevene har sannsynligvis ikke påvirket resultatet, dette fordi elevene kjenner læreren i en normal undervisningssituasjon.



## 4. Analyse av elevtekster

I dette kapittelet vil jeg analysere datamaterialet som består av tolv elevtekster. Lengden på tekstene varierer fra 50 til 263 ord. Noen av tekstene inneholder illustrasjoner hvor elevene har tegnet til teksten. Elevene i 4.klasse skrev for hånd og elevene i 8.klasse skrev på data. Jeg har valgt å gi informantene fiktive navn: Anna, Adrian, Aurora, Arion, Bonnie og Brian.

Jeg har lest elevtekstene og sammenlignet de ved å trekke frem likheter og forskjeller.

Tekstene sammenlignes også ved å se om det er noen mønster som går igjen. Analysen er delt i seks kategorier: tekstens lengde, spor av støttestruktur i tekstene, ord og begrepsforståelse, elevenes tekststrategi, spor av fagspråk i tekstene og norsklærer og medelevers rolle i skriveprosessen. Ved å se på disse kategoriene kan jeg finne ut hvilken påvirkning har arbeid med ord og støttestruktur på flerspråklige elevers skriftlige tekster i norskfaget.

### 4.1. Tekstenes lengde

Som vi kan se i tabellene ble samtlige av elevtekstene lengere fra første til andre tekst. Det kan tyde på at ordbanken og andre støttestrukturer som for eksempel tankekart har bidratt til ideer hos elevene som resulterte i en lengere tekst.

<b>4.klasse</b> <b>Tekstens lengde</b>		
	<b>Første tekst</b>	<b>Andre tekst</b>
<b>Anna</b>	50 ord	90 ord
<b>Adrian</b>	60 ord	67 ord
<b>Aurora</b>	56 ord	95 ord
<b>Arion</b>	50 ord	61 ord

*Tabell 3: Tekstens lengde 4.klasse*

8.klasse Tekstens lengde		
	Første tekst	Andre tekst
Bonnie	135 ord	236 ord
Brian	72 ord	100 ord

Tabell 4: Tekstens lengde 8.klasse

Alle av elevtekstene ble lengere fra første til andre tekst. Økningen varierte fra 7 til 101 ord. Det er mange faktorer som kan påvirke tekstens lengde. I tillegg til faktorer som gruppesammensetning og motivasjon, kan ordbanken, tankekart og samtaler i klassen ha påvirket teksten både i form av innhold og lengde. Som jeg var inne på i metod delen er det mange utenforliggende faktorer som kan spille inn på tekstens lengde. Likevel er det grunn til å tro at tekstene ble lengere fordi elevene hadde gjort et grundig forarbeid. De har fått kunnskap om ord og begreper som de ikke hadde tidligere og dette kan ha gjort at elevene våget å strekke språket ved å bruke flere ord.

Elevene i 4.klasse virket ivrig og motivert i skriveprosessen når de fikk støtte seg til en ordbank. Dette var en ny arbeidsmetode for elevene og deres motivasjon kan ha påvirket tekstens lengde. Elevene i 8. klasse uttrykte at de syntes det var utfordrende at det ikke ble stilt noen krav i forhold til tekstens lengde. Et annet moment som kan ha påvirket tekstens lengde hos elevene i 8. klasse er at oppgavene virket vanskelige. Dette var jeg forberedt på da oppgaven tok for seg det abstrakte begrepet *rettferdighet*. Som nevnt i kapittel 3.3.1 kan abstrakte begreper oppleves som særlig utfordrende for elever med flerspråklig bakgrunn. Dermed er det grunn til å tro at det har hatt betydning for tekstenes lengde. Dersom elevene ikke hadde syntes at oppgaven var vanskelig, er det mulig at både tekst 1 og tekst 2 hadde vært lengere. Til tross for at oppgavene kunne oppfattes som vanskelig, har begge elevene i 8. klasse skrevet en lengre tekst i tekst 2.

## 4.2. Bruk av ordbank som støttestruktur

Skriveopplæring i skolen består av opplæring i ulike deldisipliner, som rettskriving, skriftforming og tekstska ping. Bruk av støttestrukturer kan fungere som et stillas i elevenes arbeid med å skape tekst. Dessuten er ordbank som støttestruktur særlig egnet for å støtte

elevene i arbeid med ordforråd. I datamaterialet mitt kommer det tydelig til uttrykk at samtlige av elevene brukte støttestrukturene aktivt, men ikke alle lykkes med det. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.1.

Som et eksempel for å se hvorvidt ordbank er tatt i bruk, sammenligner tabell 5 antall adjektiv brukt i tekst 1 og antall adjektiv brukt i tekst 2 hos elevene i 4.klasse.

<b>4.klasse</b> <b>Bruk av adjektiv</b>		
	<b>Tekst 1</b>	<b>Tekst 2</b>
<b>Anna</b>	0	7
<b>Adrian</b>	6	10
<b>Aurora</b>	3	16
<b>Arion</b>	3	15

*Tabell 5: Bruk av adjektiv 4.klasse*

Bruken av adjektiv økte betraktelig fra tekst 1 til tekst 2 hos samtlige elever i 4.klasse. Det kan indikere at elevene har brukt ordene fra ordbanken som de arbeidet med på forhånd.

På 8. trinn skulle elevene arbeide med begreper. Ord knyttet til begrepet *rettferdighet* er ikke like enkelt å måle som adjektiv. Tabell 6 tar utgangspunkt i sentrale ord fra ordbanken. Ordbanken ble ikke tatt i bruk før tekst 2, derfor er det naturlig at antall sentrale ord har økt fra tekst 1 til tekst 2. For eksempel er ordene *ytringsfrihet* og *stemmerett* brukt i Bonnies tekst 2. Selv om begreper ikke er like lett å måle som adjektiv, viser tabellen likevel at ord knyttet til begrepet rettferdighet er mer brukt i tekst 2. Det kan vitne om at elevene har brukt ordbanken som støttestruktur i teksten.

8.klasse Bruk av sentrale ord knyttet til begrepet rettferdighet		
	Tekst 1	Tekst 2
Bonnie	4	12
Brian	3	9

Tabell 6: Bruk av sentrale ord knyttet til begrepet rettferdighet. 8.klasse.

Ut i fra tabell 5 og tabell 6 kan vi se at samtlige elever på begge klassetrinn har brukt ordbankene som støttestruktur. Til tross for at antall adjektiv og sentrale ord har økt, vil det ikke kunne si noe om hvor vidt elevene har forstått og lært ordene som brukes. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.3.

### 4.3. Ord og begrepsforståelse

For å se nærmere på ordnivået i elevtekstene vil jeg se på elevenes formelle, semantiske og pragmatiske ordforståelse. I arbeidet med ordbanken var det først og fremst fokus på de tre nevnte ordforståelsene. Formell ordforståelse er å kjenne igjen ordets form, hvordan det høres ut, skrives og bøyes. Semantisk ordforståelse innebærer å ha kunnskap om ordets betydning i ulike kontekster. Mens den pragmatiske ordforståelsen handler om å vite i hvilke sosiale og kulturelle situasjoner man bruker ordene (Golden 2014, s. 71).

Ut i fra datamaterialet mitt er det ikke noe klart mønster på hvilke ord som opplevdes som lette eller vanskelige for elevene på begge trinn. Det varierte fra elev til elev når det gjaldt hvilke ord som ble skrevet med riktig ortografi og morfologi. Også den pragmatiske kunnskapen om de ulike ordene varierte. For å visualisere dette har jeg laget en tabell som viser antall ord fra ordbanken som er tatt i bruk. I tabellen nedenfor bruker jeg tekstene til elevene i 4.klasse som eksempel. Her har jeg foretatt en kvalitativ måling for å få oversikt over datamaterialet. I kapittel 4.3.1 til 4.3.3 vil jeg gå i dybden på denne dataen ved å se på formell, semantisk og pragmatisk ordforståelse.

4. klasse Tekst 2	
Ord fra ordbanken	Antall ord
Ord som er skrevet feil (ortografi og morfologi)	5
Ord satt i feil kontekst	3
Ord som er skrevet riktig og satt i riktig kontekst (ortografi og morfologi)	32
<b>Totalt</b>	<b>40</b>

Tabell 7: Ord fra ordbanken. 4.klasse

Som vi kan se brukte elevene i 4. klasse til sammen 40 ord fra ordbanken. Kun 5 av disse ordene er skrevet feil. Det kan tyde på at elevene har opparbeidet seg gode kunnskaper om ordene. Det kan og si noe om at elevene har ulikt ordforråd og ulike forutsetninger for å lære ord. Noen hadde kanskje hørt om flere av ordene i ordbanken fra før, mens andre var usikker på betydningen av flere av disse. Likevel er det noe felles for informantene i 4. klasse. Alle fire elevene hadde jevnt over lite skrivefeil når det gjaldt adjektivene vi arbeidet med på forhånd. De fleste brukte ordene i riktig kontekst, noe som kan tyde på at de har lært ordene eller kunne ordene fra før. En variabel som er verdt å nevne er at elevene selv sto fritt til å velge hvilke ord som skulle tas i bruk. Dermed kan en anta at elevene har valgt bort ord de føler at de ikke behersker i tilstrekkelig grad.

#### 4.3.1. Formell ordforståelse

I den formelle ordforståelsen skal en kunne kjenne igjen ordets form, hvordan det høres ut, skrives og bøyes. (Golden 2014, s. 71). Dette eksemplet er fra Auroras tekst 2 hvor hun forsøker å bruke adjektivet *skinnende*: «*Det var veldig fint og det var godteri der og godteriet var sinnende.*». Eksemplet indikerer at eleven mangler formell ordforståelse av ordet *skinnende*. Ordet er ikke skrevet riktig. Her er det også et tegn på mangel av pragmatisk ordforståelse av ordet fordi det ikke plassert i riktig kontekst. Når det gjelder den pragmatiske ordforståelsen får en ikke inntrykk av at eleven faktisk vet hva *skinnende* betyr fordi godteriet blir beskrevet som *skinnende*. Dersom ordet hadde stått i en klarere kontekst ville det vært mulig for leseren å få inntrykk av at eleven hadde pragmatisk forståelse av ordet, til tross for

at noe av den formelle ordforståelsen manglet. Når det er sagt er det mulig at eleven vet hva ordet betyr, selv om det ikke er en klar sammenheng mellom *godteri* og *skinnende*. Kanskje eleven faktisk så for seg skinnende godteri, men som leser ville ordforståelsen vært tydeligere dersom eleven hadde en klarere sammenheng mellom adjektivet *skinnende* og substantivet som beskrives. Et annet aspekt en må ta hensyn til er at sj-lyden kan være en alderstypisk feil, og ikke nødvendigvis en mellomspråklig feil. Det finnes ikke bare ett grafem for denne lyden i det norske språket, men mange varianter for hvordan den kan skrives, noe som gjør at den kan oppleves som vanskelig også for elever med norsk som morsmål (Skjelbred 2006, s. 173).

I 8. klasse arbeidet elevene blant annet med synonymer. I ordbanken var et av synonymene til *stor*, *enorm*. Brian i 8. klasse viser at han har en god formell ordforståelse når han bruker ordet *enorm*. Han skriver: «*Det er mange enorme trær (...)*». Han har både skrevet og bøyd ordet riktig. Her viser han til flere trær og bøyer adjektivet deretter.

Tekstene fra de to elevene i 8. klasse inneholder imidlertid ingen klare eksempler på at de mangler formell ordforståelse av ordene de har valgt å bruke fra ordbanken. De fleste ordene er skrevet og bøyd korrekt. Det er likevel nødvendig å nevne at elevene i 8. klasse brukte data når de skrev teksten. Den kan ha hjulpet med å skrive ordene riktig, men en kan heller ikke unnlate det faktum at det er en mulighet for at elevene vet hvordan de ulike ordene skrives.

#### **4.3.2. Semantisk ordforståelse**

Semantisk ordforståelse innebærer å ha kunnskap om at ord kan endre betydning etter kontekst. (Golden 2014, s. 71). For å vise til et typisk eksempel på semantisk ordforståelse vil jeg trekke frem et utdrag fra en av elevtekstene hvor ordet *glitrende* fra ordbanken brukes. Dette er hentet fra Adrians andre tekst: «*Alt var laget av gull. Take var glitrende*». Her kan vi se at adjektivet fra ordbanken både brukes og skrives riktig. Det at ordet er skrevet riktig bidrar til at en får inntrykk av at eleven har en formell og semantisk ordforståelse. Dessuten kommer det tydelig frem for leseren at eleven vet hva *glitrende* faktisk betyr fordi det blir skrevet i en passende kontekst, dermed kan det og si noe om elevens semantiske forståelse av ordet.

Noe som kan være spesielt utfordrende for flerspråklige elever er ord som endrer betydning etter kontekst, altså homonym. I Annas tekst 2 finner vi et eksempel på at hun har en semantisk ordforståelse. Det vil si at hun bruker et ord som har samme form side, men ulik



innholdsside. Hun skriver «*Det var en gang ei dør som var en grunn låst.(...). (...) at man dør hvis man går inn*». Som vi kan se bruker hun ordet *dør* som en betegnelse for substantivet *en dør* og verbet *å dø*. Selv om det sannsynligvis ikke er bevisst bruk sier det noe om at hun har en semantisk ordforståelse av ordet *dør*.

### 4.3.3. Pragmatisk ordforståelse

Pragmatisk ordforståelse handler om å vite i hvilke sosiale og kulturelle situasjoner man bruker ordene (Golden 2014, s. 71). Som nevnt i kapittel 3.3.1. kan det være særlig utfordrende for elever med flerspråklig bakgrunn å arbeide med abstrakte begreper.

Som tidligere nevnt er det viktig å skille mellom ord og begrep fordi en kan ha kunnskap et ord uten å nødvendigvis ha forståelse for begrepet bak ordet, og omvendt. En tendens jeg vil trekke frem i denne sammenhengen er når eleven har skrevet ordet riktig, men bruker det i en misforstått kontekst. Et eksempel på dette finner vi i en av tekstene til Bonnie. Hun har brukt ordet *avhengig* fra ordbanken i feil kontekst. «*Det var en gang en konge som var avhengig av at det skulle være likt mellom alle(...)*». Ordet *avhengig* blir brukt i en sammenheng som ikke passer. Det kan tyde på at eleven ikke har den pragmatiske ordforståelsen fordi hun ikke vet hvordan ordet skal brukes. Det kan og si noe om elevens semantiske ordforståelse siden det er uklart om hun vet betydningen for ordet. I mange tilfeller henger semantisk og pragmatisk ordforståelse sammen. Dersom en ikke kan betydningen av et ord er det vanskelig å bruke ordet i riktig kontekst. Selv om Bonnie bruker ordet *avhengig* feil, kan det være et tegn på at hun utvikler ordforrådet sitt og er på vei til å lære seg et nytt ord. Ordet *avhengig* kan være på vei fra det reseptive til det produktive ordforrådet. I eksemplet har Bonnie formell ordforståelse for ordets formside, og er sannsynligvis på vei til å opparbeide seg semantisk ordforståelse om ordets innholdsside. Det verdt å nevne at ordet ikke brukes i en fullstendig feil kontekst, fordi leseren forstår hva hun ønsker å formidle. Dette er nok et tegn på at hun er på vei til å lære seg ordet. Slike feil som dette er typisk for elever med flerspråklig bakgrunn fordi de hele tiden er i en prosess for å lære seg nye ord og begreper på sitt andrespråk.

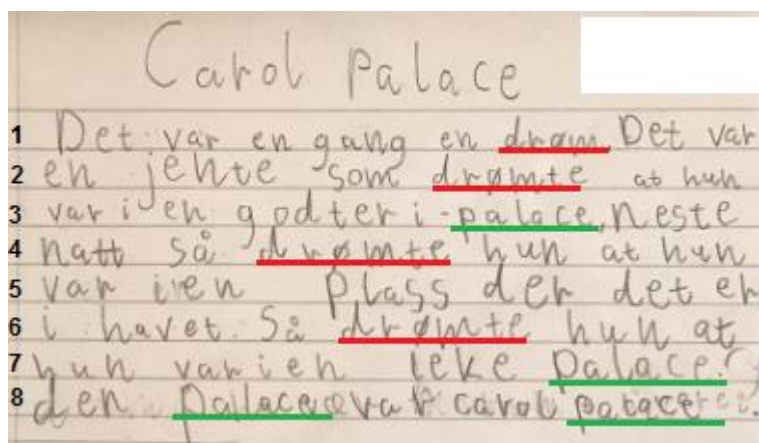
## 4.4. Repeterende og ekspanderende tekststrategi

Danbolt (2001) hevder at elever med norsk som andrespråk bruker et mer begrenset ordforråd enn sine norske medelever, altså en repeterende tekststrategi. Det vil si at de bruker mer gjentakelser og repetisjoner av ord. Elever med norsk som morsmål har ofte en mer ekspanderende tekststrategi, det vil si et mer variert språk i teksten (Danbolt 2001, s. 48).

Dette henger sammen med det Hilditch og Aarsæthers peker på. De hevder at typiske trekk for elever med flerspråklig bakgrunn er gjentakelser. I det følgende vil jeg trekke frem et eksempel som viser at en av elevene har gått fra en repeterende tekst 1, til en mer ekspanderende tekst 2. Deretter vil jeg se på et eksempel hvor en elev behersker å variere forfeltet i tekst 2, i større grad enn tekst 1. Disse to eksemplene er valgt fordi de er representativ for flere av informantene. Fler av informantene hadde en lignende utvikling.

#### 4.4.1. Eksempel: Fra repeterende til mer ekspanderende tekststrategi

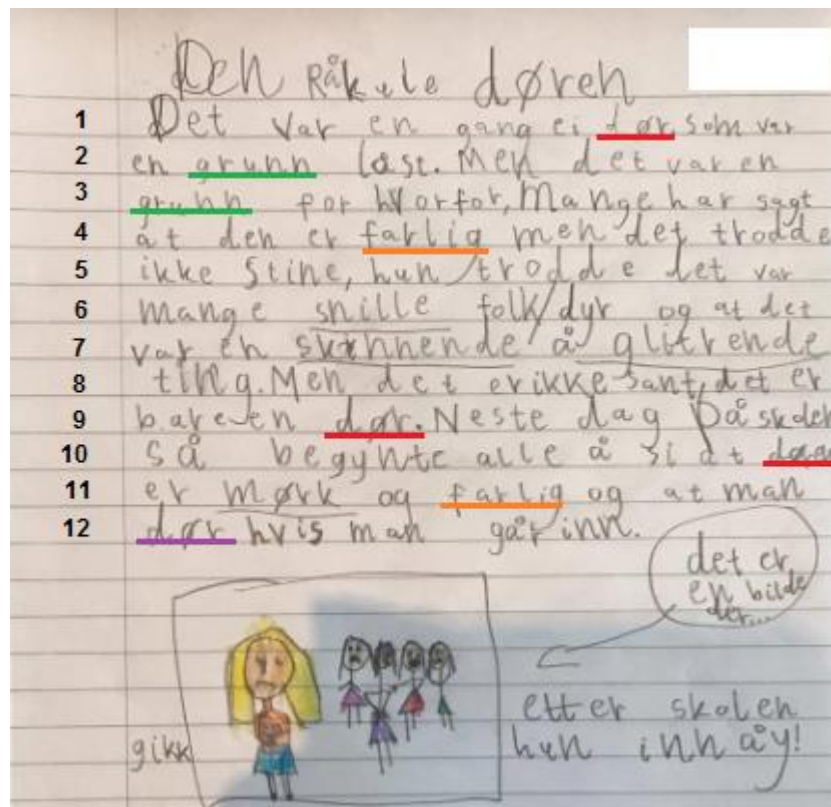
Utviklingen fra en repeterende til en ekspanderende tekststrategi handler om å bruke færre gjentakelser og variere ordvalget i en tekst. I denne elevteksten har jeg streket under ordene som går igjen. Det er særlig to ord som gjentas og disse er markert med hver sin farge. I den første teksten til Anna gjentar hun ordet *drøm* (i ulike bøyningsformer) hele fire ganger. Også ordet «*palace*» gjentar hun fire ganger.



Bilde 2: Annas tekst 1

Disse repetisjonene kan si oss noe om tekstens leksikalske tetthet. Det som først og fremst preger nivået for leksikalsk tetthet i Annas første tekst er at hun har en hyppig gjentakelse av enkelte ord i forhold til tekstens lengde, med andre ord en repeterende tekststrategi. I følge Danbolt (2001) er denne type gjentakelse typisk for flerspråklige elever.

Ved bruk av førskrivingsaktiviteter med fokus på adjektiver ønsket jeg å finne ut om elevene fikk en mer ekspanderende tekststrategi, altså at de brukte et mer variert ordvalg i teksten ved å strekke språket horisontalt. Annas tekst 2 inneholder mer informasjon enn tekst 1. Dette kan tyde på at det er en høyere leksikalsk tetthet i tekst 2 fordi den har flere innholdselementer i teksten.



Bilde 3: Annas tekst 2

Den andre teksten til Anna skiller seg fra den første ved at det er flere forekomster av adjektiver, teksten er lengere og ordvalget er mer variert. Noen av gjentakelsene Anna foretar i tekst 2 er nødvendig for å få en språklig uttrykt kohesjon i teksten. Hun har åpenbart en mer ekspanderende tekststrategi i tekst 2. Dette kommer også til uttrykk ved at hun bruker utbygde nominalfraser. For eksempel skriver hun i linje 7 og 8: «(...) en skinnende og glitrende ting». Dette kan vitne om at Anna har hatt utbytte av å arbeide med ord.

#### 4.4.2. Eksempel: Repetisjon i forfeltet

Repeterende forfelt er variasjon i starten av setningene. I flere av tekstene kan en finne eksempler på at variasjonen i starten av setningene har blitt større fra tekst 1 til tekst 2. Jeg vil trekke frem et eksempel hvor jeg sammenligner Adrians første og andre tekst. For å få best mulig visuell fremstilling av poenget, har jeg valgt å skrive inn teksten på data.

Adrian tekst 1:

- 1 Mitt drømmested var et sted i fotballbane med
- 2 mange puplikum. Og veldig stor sjokoladehus.
- 3 Hoppe ned en stor fjell med fallskjerm og med familie.
- 4 Med veldig fint vær sol og varmt og ikke utebukse.
- 5 Og bade land med badeskli. Og spille fotbal med
- 6 alle fotballguttene. Og spise mang godteri. Dette er bare
- 7 et fantasi sted dette stedet fins ikke.

Adrian tekst 2:

- 1 En gang var jeg i skogen. Jeg så en dør.
- 2 Bak døren så var det stort hus. Alt va gul,
- 3 det var vakker og veldig fin. Alt var laget av
- 4 gull. Take var glitrende. Romet mit var lige stor
- 5 som hele skolen. Det var masse godteri i romme
- 6 mit. Så jeg kunne ha sommerferie der.
- 7 Det var skinne vegg, det lukta som godteri
- 8 og jeg hadde mine foreldre og venner. Det
- 9 var veldig gøy.

Adrians første tekst består av ni setninger hvor fire av setningene starter med konjunksjonen *og*, etterfulgt av et verb. Som for eksempel «*Og spille*» «*Og spise*». Det vil si at omtrent halvparten av setningene starter likt. Hyppig gjentakelse av setningsstartere preger teksten ved at den virker repeterende. Den tradisjonelle SVO- rekkefølgen er dominerende i elevtekster. Den dreier seg om rekkefølgen av de ulike setningsleddene. Den vanligste er subjekt, verbal og objekt. Selv om konjunksjonen *og* er dominerende i forfeltet gjennom Adrians første tekst, begynner han en setning hvor verbet flyttes til forfeltet. Han skriver «*Hoppe ned en stor fjell (...)*». Dette kan være et forsøk på å variere språket, eller en misoppfatning av hvordan setningen skal bygges opp.

Den andre teksten til Adrian inneholder tolv setninger hvor tre av disse setningene starter med ordet *det*. Til sammenligning med tekst 1, starter en fjerdedel av setningene med det samme ordet her. I denne teksten er det større variasjon av setningsledd. I linje 4 finner vi et eksempel på at han bruker preposisjonsfrase i forfeltet. Han skriver «*Bak døren så var det*

*stort hus*». Når Adrian setter frasen *bak døren* i forfeltet, fremheves dette leddet. Framflytting i forfeltet har to hovedfunksjoner i det norske språket, fremheving og variasjon (Skjelbred 2006, s. 144). Som sagt starter Adrian tre setninger med ordet *det*. I det norske språket har vi såkalt substantivtvang. Dersom vi ikke har et subjekt, må plassen fylles med ordet *det*. Selv om han bruker noen gjentakelser i tekst 2, bruker han en mer ekspanderende tekststrategi sammenlignet med tekst 1.

Dersom en sammenligner starten av setningene fra tekst 1 til tekst 2, er det større variasjonen i starten av setningene i tekst 2 hos flere av elevene. En av årsakene til at elevene varierer starten av setningene kan være at ordbanken har hjulpet elevene til å bruke et mer variert språk. Ordbanken kan støtte elevene i skriveprosessen ved at den bidrar til at en ikke trenger å fokusere så mye på ordene som skal brukes, men heller kan konsentrere seg om andre elementer med teksten (Dysthe og Hertzberg i Kverndokken 2015, s. 15-16).

#### **4.5. Spor av fagspråk i elevtekstene**

Som nevnt i kapittel 2.3.3 skiller Cummins mellom to ulike nivåer innenfor ferdigheter i et språk hos flerspråklige: BICS og CALP. Som jeg var inne på i teoridelen er BICS hverdagsspråk og CALP fagspråk. I undervisningen i 4. klasse var det ikke særlig fokus på fagspråk, i motsetning til undervisningen i 8. klasse. Ordbanken til elevene i 8. klasse inneholdt ulike fagbegreper som kunne være relevant i tilknytning til tema rettferdighet. Det var vanskelig å finne klare eksempler på forekomster av fagord i elevtekstene. En årsak til det kan være at oppgaveteksten til tekst 2 tilhører en narrativ sjanger fordi elevene skal skrive om et magisk sted. Dersom oppgaven hadde vært formulert annerledes, ville det muligens vært flere forekomster av fagord i tekstene til elevene i 8.klasse.

I førskrivingsfasen hadde elevene i 8. klasse, som sagt, særlig fokus på begreper knyttet til tema rettferdighet. To av ordene fra ordbanken var *ytringsfrihet* og *stemmerett*. I teksten til Brian kommer det til uttrykk at han ikke har opparbeidet seg de nødvendige CALP-ferdighetene for å anvende begrepene *ytringsfrihet* og *stemmerett*. Samtidig beskriver han både hva stemmerett og ytringsfrihet er. Han skriver: «*alle kan være med å stemme alle kan si hva de vil*». Det kan se ut som Brian har begrepene for ytringsfrihet og stemmerett, men at han ikke klarer å koble ordene til begrepene. Dette er typisk for elever med flerspråklig bakgrunn fordi innholdssiden i et ord ofte er det samme på flere språk, mens formsiden ulik. Det vil si at innholdssiden av begrepene *stemmerett* og *ytringsfrihet* kan være det samme på

Brians førstespråk og andrespråk, men at formsiden, altså hvordan ordet ser ut eller skrives er ulikt. Med utgangspunkt i dette kan en godt forstå hvordan Brian kan beskrive begrepene uten og nødvendigvis klare å knytte riktig ord til begrepet.

I den andre teksten til Bonnie finner vi tegn på at hun har opparbeidet seg ordforståelse for ordene *ytringsfrihet* og *stemmerett*. Hun skriver:

*«Folket som bodde der var verken rik eller fattig, alle hadde det bra og trivdes for det var likt mellom alle det var et sted der det ikke eksisterte urettferdighet. Alle har ytringsfrihet og stemmerett.»*

I dette utdraget blir ordene *ytringsfrihet* og *stemmerett* fra ordbanken brukt riktig. Hun skriver *«det var likt mellom alle(...)». Alle hadde ytringsfrihet og stemmerett*. Dette kan tyde på at hun har opparbeidet seg ordforståelse for disse fagbegrepene, fordi hun både har kunnskaper om de abstrakte begrepenes innholdsside, altså semantisk ordforståelse, og formside, med andre ord den formelle ordforståelsen.

#### **4.6. Norsklæreren og medelever–viktige roller i elevens skriveprosess**

Funn i denne studien viser at lærer og medelever spiller viktige roller i elevenes individuelle skriveprosess. Teorien om at flerspråklige elever kan ha særlig utbytte av støttestrukturer, kan underbygges av nettopp dette. Under intervusjonen opplevde jeg at elevene hadde godt utbytte av å støtte seg og bygge videre på hverandres ideer. Dette kan knyttes til Vygótskijs teori om den proksimale utviklingssone som tilsier at læring skjer i interaksjon med andre. Som lærer opplevde jeg at elevene hadde mye hjelp i hverandre, særlig i førskrivingfasen hvor de arbeidet med ord og utvekslet ideer.

Et eksempel på at elevene hjalp hverandre med å forstå ord var da den ene eleven i 4. klasse spurte *«hva betyr det at en bil er sort?»*. De andre elevene responderte raskt og kunne forklare betydningen av ordet *sort*. I tillegg i til at elevene hjalp hverandre med å forstå og forklare ord fra ordbanken, kopierte de idéer fra hverandre i førskrivingfasen. Som nevnt i metodedelen fikk elevene i 4. klasse et minutt til å tenke gjennom hva de så for seg bak den hemmelige døren. Deretter skulle elevene dele ideene med hverandre. Jeg opplevde at elevene ble inspirert av hverandres forslag, noe en kan se i de ulike tekstene.

Adrian hadde en idé om at det var en verden full av skatter, bak den hemmelige døren. I hans muntlige forklaring nevnte han at det var et stort og fint hus som var laget av gull. I Arions tekst kommer det tydelig til uttrykk at han har blitt inspirert av Adrians idé. Arion skriver: *«Stein er glitrende mens tak er gull (...)»*. Han har med andre ord sett for seg et tak av gull noe som kan vitne om at han har hentet inspirasjon fra Adrians idé om et hus laget av gull. Et annet eksempel er tekstene til Aurora og Anna. Anna hadde først en idé om at det som befant seg bak døren skulle være mange dyr og snille mennesker. I den muntlige forklaringen beskrev hun dessuten at alt var fint der. Aurora derimot fortalte at hun så for seg et skummelt hus, bak den hemmelige døren. Som følge av dette viser det seg at Annas tekst inneholder idéer hentet fra Auroras forklaring av det skumle huset. I tillegg til at hun holder seg til sin ordinære plan om å skrive om snille dyr og mennesker, skriver hun: *«(...) på skolen så begynte alle å si at døren er mørk og farlig og at man dør hvis man går inn.»*. Det kan se ut som Anna ble inspirert av Auroras idé om en skummel og farlig verden bak døra.

I tekstene til Adrian, Aurora og Arion i 4. klasse finner vi eksempler på at norsklæreren spiller en betydningsfull rolle i skriveprosessen. I forberedelsedelen før andre skriveøkt nevnte jeg et eksempel på at noe kan lukte som godteri, jeg nevnte også at i en fantasiverden kan møbler og hus være laget av godteri. Vi knyttet dette til filmen *Charlie og sjokoladefabrikken* som de nylig hadde sett. Både Adrian, Aurora og Arion brukte dette i teksten sin. Adrian skriver: *«Det lukta som godteri»*, mens Aurora skriver om et *«godterirom»*. Arion skriver: *«Bak den hemmelige døren er det masse ting som vi kan spise»*. Dette peker på hvor utslagsgivende lærerens eksempler i forkant av en skriveøkt kan være. I dette tilfellet fungerte lærerens forslag som en slags modell eller en idé elevene kunne bygge videre på. Samarbeidet mellom lærer og elever kan være en av grunnene til at resultatet av tekstene ble akkurat slik de ble. Ved å dele idéene med hverandre virker det som elevene ble inspirert og fikk nye tanker om hvilke innholdselementer tekstene skulle ha.

## 4.7. Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på noe av det jeg anser som de viktigste endringene fra tekst 1 til tekst 2. For det første ble samtlige tekster lengere og det er ulike faktorer som har bidratt til det. Blant annet ble det gjennom flere eksempler synliggjort at både elevene fra 4. klasse og 8. klasse tok i bruk en mer ekspanderende tekststrategi og at arbeidet med støttestrukturer bidro til at elevene ble i stand til å strekke språket. For det andre brukte alle elevene ordbanken som

støttestruktur i arbeidet med tekstskaping. Gjennom analysen kom det til uttrykk at elever fra begge gruppene både innehar og mangler kunnskap når det gjelder den semantiske, pragmatiske og formelle ordforståelsen. Dette har sin naturlige forklaring da ikke en gang voksne språkbrukere med norsk som morsmål har en optimal ordforståelse. Dessuten kan mangler knyttet til ordforståelsen være et tegn på at eleven er på vei til å utvikle ordforrådet sitt. Til slutt så vi at norsklæreren og medelever spiller viktige roller i elevens skriveprosess og arbeid med ord. Gjennom samhandling kan elevene få idéer og inspirasjon fra hverandre.



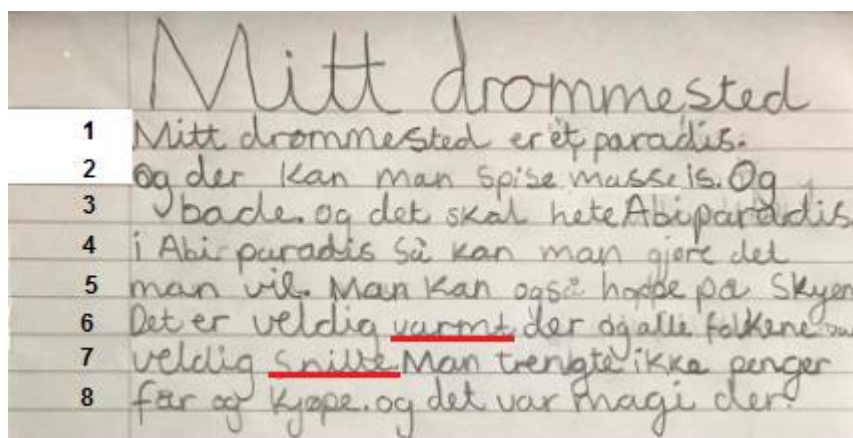
## 5. Diskusjon

Gjennom analysen av elevtekstene kom det fram at samtlige av elevene brukte støttestrukturene flittig, samtidig aktualiserer analysen av elevteksten andre forhold som er viktig å diskutere. Derfor vil jeg se nærmere på støttestruktur som fremmede eller hemmende i elevenes skriveprosess. Videre vil jeg diskutere flerspråklige elevers ordlæring, ved å se på elevenes reseptive og produktive ordforråd. Analysen viser også at samhandling er sentral i elevenes læring av ord og arbeid med tekst. Dette vil jeg diskutere til slutt.

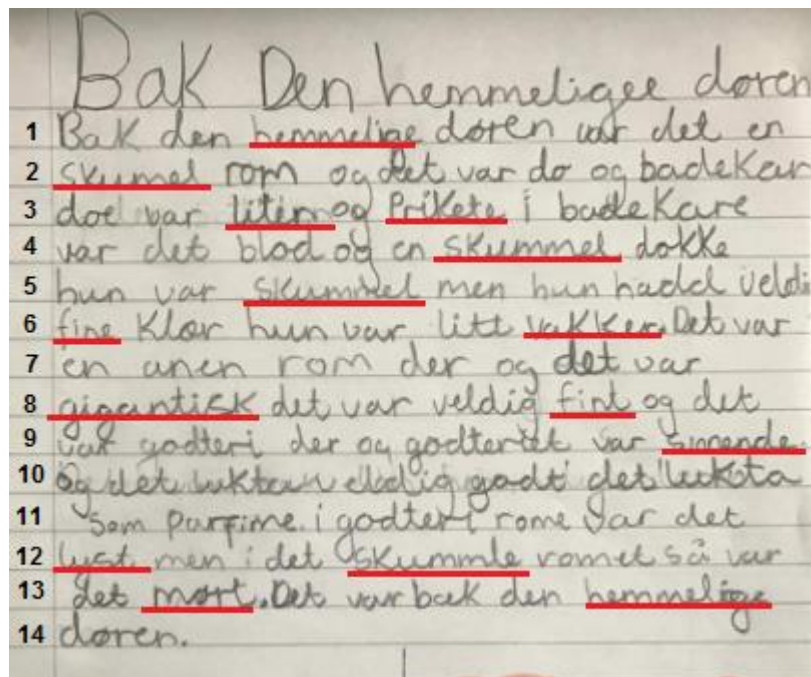
### 5.1. Støttestruktur- fremmede eller hemmende?

Som tidligere nevnt kan støttestrukturer være et nyttig verktøy for elever som syntes det er vanskelig å uttrykke seg skriftlig. Dermed skulle en tro at det vil være særlig egnet for elever med norsk som andrespråk. Funnene mine vitner om at støttestrukturer som ordbank og tankekart kan være svært nyttig for noen, men virke mot sin hensikt for andre. I det følgende vil jeg vise eksempler på at ordbank både kan virke fremmede og hemmende.

I de to tekstene til Aurora er det forskjell mellom bruk av adjektiv og dette påvirker tekstene på flere plan.



Bilde 4: Auroras tekst 1.



Bilde 5: Auroras tekst 2

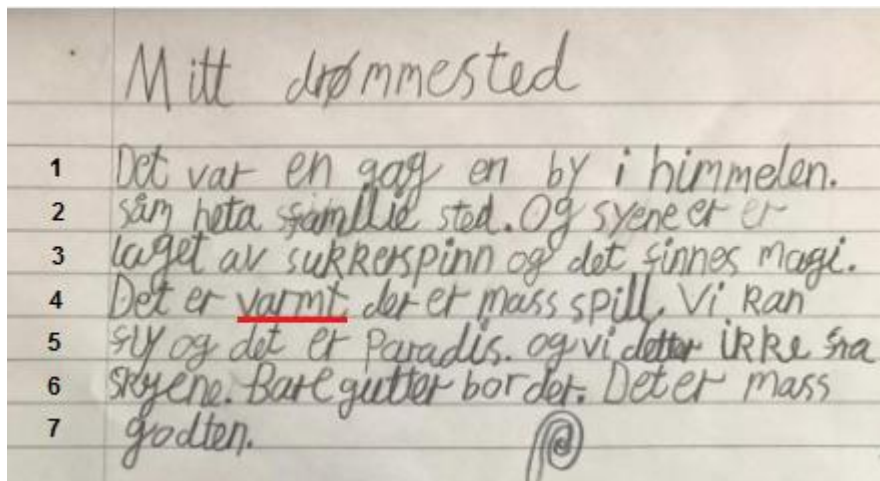
Tekst 1 består av 59 ord og to adjektiv (se bilde 4). I tekst 2 har Aurora brukt flere ord fra ordbanken (se bilde 5). I denne teksten, på 97 ord, bruker hun hele 15 adjektiv.

Adjektivbruken uttrykker sanseopplevelser og stemninger i teksten. Dette gjør at teksten er mer beskrivende. Aurora gir en grundig beskrivelse av de ulike rommene bak døra slik at leseren kan se for seg rommene hun beskriver. Det er viktig å trekke frem at hun bruker ordene riktig, dette sier noe om elevens pragmatiske ordforståelse. Hun viser atpåtill at hun har semantisk ordforståelse av ordenes betydning.

Aurora strekker språket ved å bruke flere ord og et mer variert språk. Dette er fremtredende når en studerer teksten på frasenivå. Flere leksikalske enheter i språket blir skrevet som én enhet i teksten. For eksempel skriver hun om *en veldig skummel dukke*. Hun varierer frasenivået i teksten ved å bruke adjektiv og substantivfraser. Tilsynelatende kan det se ut til at støttestrukturene har hjulpet eleven med å komme opp med idéer til teksten, og til å strekke språket horisontalt, dette kan ha bidratt til at tekst 2 er lengere tekst 1.

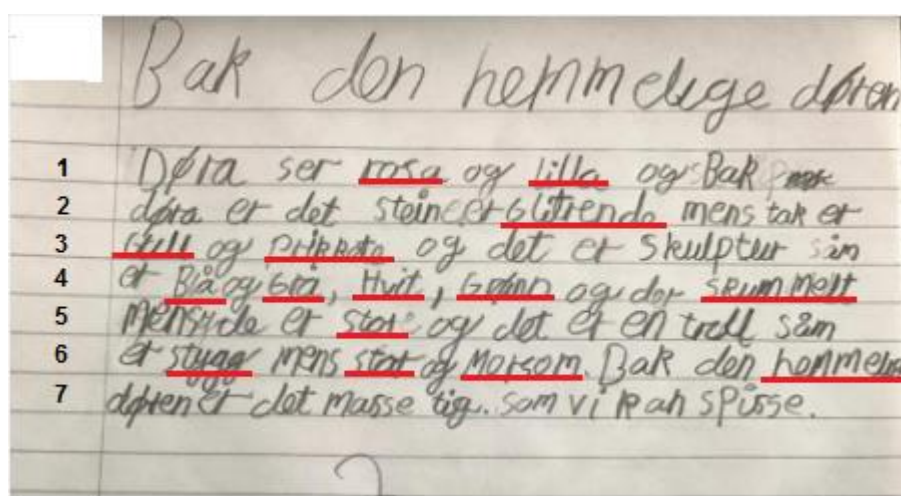
Når vi sammenligner tekstene til Aurora ser vi at støttestrukturene har hatt en positiv effekt på resultatet. Eleven har brukt ordbanken som støtte i skriveprosessen og noen av ordene Aurora har brukt i teksten, vil hun muligens kunne bruke neste gang hun skal skrive en tekst.

I motsetning til Aurora som hadde utbytte av å arbeide med ordbank og tankekart som støttestruktur, viser det seg at ikke alle elevene har hatt like godt utbytte av disse støttestrukturene. I dette eksempelet ser vi på Arions første og andre tekst.



Bilde 6: Arions tekst 1.

Som vi kan se i den første teksten til Arion (bilde 6) bruker han bare ett adjektiv i hele teksten. Selv om teksten kun inneholder ett adjektiv har den mange elementer som gjør at teksten likevel er god. Først og fremst er det kohesjon i teksten. Dette synliggjøres ved at strukturen og språklige uttrykk i teksten oppfattes som sammenhengende. Ved å se på referansebindingen i tekst 1 kan vi se at det er bånd mellom ord og ordgrupper fra den ene setningen til den neste. Teksten oppfattes også som sammenhengende fordi det er sammenheng i innholdet.



Bilde 7: Arions tekst 2.

Dersom vi sammenligner tekstene til Arion, ser vi en tydelig forskjell mellom den første og andre teksten. Forskjellen kommer først og fremst til uttrykk når en sammenligner bruk av adjektiv som har hatt en betydningsfull økning fra tekst 1 til tekst 2. Når en analyserer tekstene ser en at ordbanken i Arions tilfelle har virket mot sin hensikt. I tekst 2 virker det som han er så konsentrert om å bruke adjektivene fra ordbanken at han glemmer at selve teksten skal gi mening. Teksten bærer preg av dette ved at den inneholder mye oppramsing. Dessuten virker det som han har glemt å bruke tegnsetting. Den første testen vitner om at han behersker bruk av punktum, i den forbindelse kan en tenke seg at lite tegnsetting i tekst 2, har noe å gjøre med at han har brukt mye kapasitet på å anvende flest mulig ord fra ordbanken.

Ordbank og tankekart kan virke styrende i elevenes tekstarbeid. Dette kom og til uttrykk i en av tekstene hos elevene i 8. klasse. Den andre oppgaven elevene i 8. klasse fikk var: «*Skriv om et magisk sted hvor det ikke finnes urettferdighet*». I forkant av denne oppgaven hadde elevene jobbet med ordbank og tankekart. Markeringene i grønn viser ord fra ordbanken, mens markeringene i oransje er hentet fra elevenes individuelle tankekart.

### **Stedet der urettferdighet ikke finnes**

- 1 Det er et fantastisk sted der det ikke er urettferdighet. Det er kaldt der, alle har
- 2 det bra ingen der er rik eller fattig. Det er mange enorme trær, trærne dør aldri
- 3 alle er lik, ingen er brutal, det er lyst, alle kan være med å stemme alle kan si
- 4 hva de vil, alle er rettferdig med hverandre, alle er snille mot hverandre det
- 5 finnes ikke skoler der alle lærer hjemme det er ikke stjeling der og det er ikke
- 6 noe mobbing heller. Det regner ikke der det er lyst hele tiden alle hjelper
- 7 hverandre og alle har fine hus.

*Bilde 8: Brians tekst 2.*

I løpet av denne lange ytringen (linje 2-6) bruker Brian hele ni ord eller fraser fra tankekartet og ordbanken. Som vi kan se bruker han mye oppramsing i teksten. Fraser og ord fra

tankekartet ramses opp, bundet sammen av *som det er, ingen er* og komma. Også oppramsingen i denne teksten har gått på bekostning av tegnsettingen. Dette kan tyde på at han har «låst seg fast» i støttestrukturene. Som følge av dette mister disse sin hensikt som er å bidra til at elevene kan rette større fokus mot innholdet og mindre fokus mot ord (Kverndokken 2015, s. 40).

Til tross for at Arion og Brian bruker mange ord fra støttestrukturene er det ingen garanti for at de har semantisk ordforståelse for ordene fra ordbanken og tankekartet. Ved denne type oppramsing får ikke elevene vist sin semantiske kunnskap. Sett i lys av Bruners teori fungerte ikke ordbank og tankekart som et nyttig stillas for Arion eller Brian. I stede for at ordbanken og tankekartet virket som et hjelpemiddel til den bestemte teksten og som læring frem mot neste tekst, hadde disse støttestrukturene motsatt effekt ved at de hemmet elevene i skriveprosessen, mer enn de fremmet elevene. Tekstene ble lengere, men kvaliteten ble dårligere.

Selv om Arion og Brian ikke fikk vist sin semantiske og pragmatiske kunnskap om ordene fra ordbanken og tankekartet, kan de likevel ha lært noe. Ordforrådet består av både hverdagsord og fagord. Siden hverdagsspråk er enklere å bruke sammenlignet med fagspråk kan en få inntrykk av at eleven behersker andrespråket bedre enn det som er realiteten. I skriveoppgaver vil dette kunne komme til uttrykk gjennom grammatiske feil som dreier seg om elevenes semantiske og pragmatiske ordforståelse. Samtidig kan slike feil være et tegn på at skriveren forsøker å bruke ord som han eller hun ikke har brukt tidligere. Dermed er det en risiko for at ordet brukes feil. Slike feil kan dermed være et positivt utviklingstrekk hos flerspråklige elever fordi det kan tyde på at eleven er på vei til å lære et nytt ord og at ordet er på vei fra det reseptive til det produktive ordforrådet.

## **5.2. Samhandling og språklæring**

Som jeg var inne på i teoridelen er insidentell og intensjonal læring to ulike måter å lære språk på. Insidentell språklæring er særlig knyttet til det sosiale aspektet ved læringen og intensjonen er at elevene lærer språk som et biprodukt av noe annet. Prosjektet mitt er en kombinasjon av insidentell og intensjonal læring. For det første skulle elevene jobbe med semantisk ordforståelse for å lære seg ordenes innholdsside. De skulle også jobbe med den formelle ordforståelsen ved å fokusere på ordets formside. Dette innebar en direkte innlæring av enkelte ord. For det andre var opplegget lagt opp på en slik måte at det åpnet for samarbeid

og samtale mellom elevene. Gjennom samhandling med andre opplevde jeg at elevene lærte nye ord og begreper.

Språk kan læres i ulike sammenhenger og kan derfor læres i alle fag. I interaksjon mellom mennesker er det mulig å lære ord og begreper ubevisst gjennom insidentell læring. I følge det sosialkonstruktivistiske læringssynet er samarbeidsoppgaver særlig egnet for å tilegne seg kunnskap. Teoriene til Vygótskij og Bruner om den proksimale utviklingssone og stillasbygging, indikerer at læring skjer best i samspill med andre og at ulike former for støtte underveis i læringsprosessen, kan fremme læring. Faktoren som tilsier at samhandling er svært betydningsfullt for språklæring er også gjeldene i nyere tid. Som tidligere nevnt skriver Hilditch og Aarsæther at språklig samhandling er et nøkkelord for å øke språkferdighetene (Hilditch og Aarsæther 2008, s. 54). Også språkforskeren Anders Bakken peker på samarbeidsoppgaver som aktiv elevdeltakelse og undervisning som fremmer forståelse, som særlig egnede pedagogiske faktorer i språklæring (Bøyesen 2009, s. 12).

Funn i denne studien viser at samhandling og aktiviteter har påvirkning på elevtekstene. Som nevnt tidligere, oppdaget jeg at elevene hadde stort utbytte av å hente ideer og inspirasjon fra hverandre. Dessuten var læreren sentral når det gjaldt forslag som elevene kunne bygge videre på. Dermed fungerte både medelever og læreren som stillas i elevenes skriveprosess, så vel som ordbank og tankekart.

## 6. Avsluttende kommentar

I innledninga stilte jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvilken påvirkning har arbeid med ord og støttestrukturer på flerspråklige elevers skriftlige tekster i norskfaget?* I analysekapittelet kan vi se at det har skjedd endringer fra elevenes første til elevenes andre tekst. Felles for alle informantene i prosjektet er at arbeid med ord ved bruk av ordbank, tankekart og samarbeid med medlever og lærer har bidratt til at tekstene har blitt lengere. Noe annet som er felles er at samtlige har tatt i bruk ordbanken i skriveprosessen. I tillegg ser vi flere forekomster av et mer variert språk i tekst 2, både når det gjelder starten av setningene, men også generelt. Dette kan tyde på at arbeid med ord har bidratt til at noen av elevene har fått en mer ekspanderende tekststrategi.

Et av de viktigste spørsmålene prosjektet reiser er, hvorvidt arbeid med støttestrukturene fungerer som fremmende eller hemmende i flerspråklige elevers skriveprosess. Min undersøkelse, som er av begrenset omfang, viser til at støttestrukturene både kan virke fremmende og hemmende. Arion og Brian har hatt liten effekt av ordbanken som støttestruktur. Det virker som de har konsentrert seg om å bruke flest mulig ord fra ordbanken, i stede for å fokusere på innholdet i teksten, dermed mistet støttestrukturen sin hensikt. I motsatt ende av skalaen har vi Anna og Aurora som har hatt svært godt utbytte av ordbanken som støttestruktur. Støttestrukturene har utfordret elevene til å strekke språket og bidratt til tanker og ideer rundt tekstene. Dette har resultert i en mer ekspanderende tekststrategi med lite gjentakelser, en lengere tekst og gode idéer. For Anna og Aurora har støttestrukturene fungert som et stillas i skriveprosessen.

Samarbeid har vært en sentral del av gjennomføringen av prosjektet, til tross for at elevene leverte individuelle tekster. Det viste seg å være av stor betydning for tekstene at elevene fikk hente inspirasjon og samarbeide med hverandre. Samtaler og samarbeid mellom elevene åpner opp for at de kan lære av hverandre, og på den måten hjelpe hverandre til å forstå nye ord og begreper, slik som Adrian opplevde da han spurte «*Hva betyr det at en bil er sort?*» Samarbeidet i dette prosjektet er både likeverdig samhandling hvor elevene støtter hverandre gjennom dialogarbeid, i tillegg til en form for samhandling hvor lærer bidrar til elevenes språk- og kunnskapsutvikling.

I analysedelen har jeg trukket frem eksempler på noe av det de ulike elevene mestrer og noe de syntes er utfordrende. Eksemplene peker på ulike utfordringer knyttet til elevenes formelle,

semantiske og pragmatiske ordforståelse. Det er et vesentlig poeng at ordbanken skal fungere som et stillas på veien til å lære nye ord. Dermed kan en ikke forvente at samtlige ord blir skrevet riktig eller brukt i riktig kontekst. For hensikten med ordbanken er nettopp det - den skal være et hjelpemiddel *på veien* til å lære nye ord og begreper. Selv om elevene bruker noen ord feil, kan det være et tegn på at de er på vei i riktig retning og at ordet er på vei fra det reseptive til det produktive ordforrådet.

Som nevnt i innledningen blir ikke lengere flerspråklighet sett på som et unntak i skolen. Språklig mangfold er blitt en del av vår hverdag. Før eller senere opplever de fleste lærere å ha ansvar for elever med flerspråklig bakgrunn. Dette prosjektet kan derfor være nyttig for alle lærere som har eller kommer til å arbeide med flerspråklige elever i fremtiden. Prosjektet kan også være nyttig for skoleledere, da det kan være med å belyse problematikken rundt ordlæring hos elever med flerspråklig bakgrunn. Både lærere og skoleledere vil kunne bruke dette prosjektet som utgangspunkt for å tilrettelegge spesielt for flerspråklige elever. Kanskje kan det og inspirere til undervisningsmetoder som bygger på det sosialkonstruktivistiske kunnskapssynet, som retter fokus mot den viktige sammenhengen mellom samarbeidsoppgaver og språklæring.

I dette prosjektet har fokuset vært på flerspråklige elevers arbeid med ord og støttestrukturer. Avslutningsvis er det nødvendig å påpeke at arbeid med ord og støttestrukturer kan være betydningsfullt for alle elever, uansett morsmål. Elever med norsk som morsmål har også behov for å lære seg nye ord og begreper for å utvikle seg til gode skrivere og for å ha best mulig grunnlag til å tilegne seg ny kunnskap.



## Litteraturliste

Berggreen, Harald, Kjartan Sørland & Vigdis Alver. (2012). *God nok i norsk - Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Bøyese, Liv. (2009). *Mangfold i språk og tekst - Leseopplæring i et flerspråklig klasserom krever ekstra kompetanse*. I: M. Mossige (Red.), *Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv - Mangfold i språk og tekst*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. United Kingdom: SAGE Publications, Inc.

Cummins, Jim. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. California Association for Bilingual education. Ontario.

Danbolt, Anne Marit Vesteraas. (2001). *Tekstbinding i minoritetselvers tekster. En studie av leksikalsk kohesjon og setningskopling i fortellinger skrevet av minoritetsspråklige elever i 8. klasse*. Hentet 10.03.17 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2379038/Kulbrandstad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Daugaard, Line Møller, Uffe Ladegaard, Helle Pia Laursen, Birgit Orluf, Lone Wulff & Winnie Østergaard. (2016). *Inspiration til literacyundervisningen i flersprogede klasserum - Erfaringer fra Tegn på sprog*. Professionshøjskolen UCC.

Dysthe, Olga & Frøydis Hertzberg. (2015). *Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt*. I: K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (13-35). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fjørtoft, Henning. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gee, James Paul. (2008). *Getting Over the Slump: Innovation Strategies to Promote Children's Learning*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

Golden, Anne. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Golden, Anne & Lise Iversen Kulbrandstad. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA Norsk som andrespråk*. Nr 2. (33-66).

Golden, Anne & Rita Hvistendahl. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I: A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk – Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (231-242). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Hertzberg, Frøydis. (2011). Oppskrift for god skriving. *Bedre skole*. Hentet 08.03.2017 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/oppskrift-for-god-skriving/>.

Hilditch & Aarsæther. (2008). Andrespråkseleven og målspråket. I: M. Nergård og I. Tønne (Red.), *Språkdidaktikk for norsklærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Huss, Leena & Ulla Börestam. (2001). *Språkliga möten: Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.

Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan Gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Cappelen Damm

Jensen, Leif Becker. (2011). *Indføring i tekstanalyse*. København: Roskilde Universitetsforlag

Kringstad, Trude og Trygve Kvithyld. (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole* nr. 2. s. 71-79.

Kulbrandstad, Lise Iversen. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Kunnskapsdepartementet. (2000). *Strategi for ungdomstrinnet - Motivasjon og mestring for bedre læring*. Hentet 17.04.2017 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f\\_4276\\_b\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf).

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. Hentet 25.01.2017 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10.-arstrinn>.

Kverndokken, Kåre (Red.). (2015). *101 Skrivegrep- om skriving, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Lesesenteret. (u.å). *Ordforråd*. Hentet 29.04.17 fra [http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos\\_kap5.pdf](http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/Hefter/Leselos/Leselos_kap5.pdf)

Linden, Nora. (1992). *Stillaser om barns læring*. Bergen: Caspar Forlag.

Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Selj, Elisabeth. (2008). Minoritetselvene, språket og skolen. I: E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*. (131-154). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Skjelbred, Dagrun. (2011). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen Forlag.

Skrivesenteret. (2015). *Skriverammer*. Hentet 10.03.17 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skriverammer/>.

Skutnabb-Kangas, Tove. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.

Statistisk sentralbyrå (2017): *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, 1. januar 2017*. Hentet 07.03.2017 fra <https://www.ssb.no/innvbef/>.

Svendsen, Bente Ailin. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I: R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 95-105). Oslo: Universitetsforlaget.

Säljö, Roger. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tornberg, Ulrika. (2000). *Språkdiraktikk*. Oslo: Forlaget Fag og Kultur.

Ullestad. (u.å). *Komparasjon*. Hentet 17.03.17 fra <http://grammatikk.com/pdf/Komparasjon.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk*. Kunnskapsdepartementet.

Hentet 08.02.17 fra <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Skriving som grunnleggende ferdighet*. Hentet 08.02.17 fra [file:///C:/Users/BBUL%2010/Downloads/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/BBUL%2010/Downloads/skriving-som-grunnleggende-ferdighet2%20(1).pdf).

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikk over innvandrere i grunnsopplæringen 2017*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnsopplaringen-2014.pdf>.

Wold, Astrid. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: E. Selj og E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer*. (195-221). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

## Vedlegg 1. Oppgave 1 (4.klasse)

### Oppgave 1:

Skriv en tekst der du beskriver ditt drømmested!



## Vedlegg 2. Oppgave 2 og fortelling (4.klasse)

«RIIING!» Vekkeklokken ringte klokken 07.30. Det var siste skoledag og Mari spratt opp av sengen. I gangen sto allerede Trine og Sofie og ventet på henne. Mari, Trine og Sofie gikk i 4.klasse på Soltoppen skole. Det var snart sommerferie og alle elevene gledet seg, uten om Mari. Mari var den eneste som ikke skulle på ferie, hun skulle være hjemme hele ferien. Det var ikke det at hun skulle være hjemme hun gruet seg til. Det hun gruet seg til var at alle andre skulle reise bort, så hun hadde ingen å være sammen med.

Etter en kort skoledag med avslutning gikk de tre jentene gikk sammen til hjemover. Skoleveien var heldigvis ikke så lang. Jentene var godt kjent på området så de visste om en snarvei gjennom skogen. Stien i skogen var litt gjengrodd, det var ikke så mange som viste om denne snarveien. Mari likte seg i skogen, der kunne hun studere de enorme trærne og det bratte fjellet som lå like i nærheten.

På skoleveien fortalte Trine at hun gledet seg til å dra på hyttetur med bestemoren og bestefaren. Sofie gledet seg også til sommerferien. Hun skulle på campingferie til Sverige. Mari sa ikke noe, hun så bare utover skogen mens hun drømte seg bort til syden hvor hun kunne bade i det varme vannet hele dagen og spise masse god is for å kjøle seg ned. Plutselig fikk hun øye på noe som lignet på en åpning i fjellet (hva kan det være?). «Så dere det?!» ropte hun ivrig. «Så hva da?» sa Sofie og Trine i kor. «Jeg så noe som lignet på en stor dør borte ved fjellet» sa Mari. Jentene stoppet opp og så bort mot fjellet. «DER!» ropte Mari og pekte mot fjellet. «Ja! Jeg så det også. Skal vi gå å se?» visket Sofie litt forsiktig.

Både Trine og Sofie hadde fått beskjed om å skynde seg hjem fra skolen, for begge skulle dra rett på feire når de kom hjem. «Jeg må egentlig forte meg hjem. Bestemor og bestefar venter på meg» sa Trine. Jentene ble enig om å gå hjem. Det var sikkert ikke noe dør i fjellet uansett tenkte Mari. Hun snudde seg mot fjellet en siste gang før de gikk videre. Hun kunne ikke lengere se noe som minnet om en dør, det eneste hun så var steiner og berg som var dekket av mose.

Dagene i sommerferien gikk og Mari kjedet seg uten Trine og Sofie. Hun bestemte seg for å gå til ballbingen i skolegården. Kanskje hun fant noen andre å leke med. Mari tok fotballen under armen og sprang gjennom stien i skogen. Hun snublet i en stein, men hun røyste seg fort opp igjen og børstet buksen som var blitt litt brun på knærne. I det hun skulle løpe videre så hun det igjen. Det var noe i fjellsiden, nå var hun helt sikker!

Hun endret retning og løp mot fjellet. Hun måtte se hva det kunne være! Fjellet var ikke langt unna så hun kom frem ganske fort til den plassen hun trodde hun hadde sett en dør. Mari ble litt skuffet, det var ingen dør å se. Hun satte seg ned på en stor stein for å hvile seg litt. Fra denne steinen hadde hun god utsikt. Fra steinen kunne hun se barn som lekte i skolegården. Noen spilte fotball i ballbingen. Hun kunne også se snarveien. Det var egentlig ganske fint å sitte her, tenkte Mari. Hun plystret på en sang hun hadde hørt på radioen tidligere på

morgenen. I det hun plystret hørte hun plutselig et brak. Det hørtes ut som steiner som beveget seg. Hun så seg rundt! Der var den! Døren hun hadde sett fra snarveien åpnet seg når hun plystret!

Mari listet seg bort til døren. Skulle hun våge å åpne den? Hun kjente at hjertet slo fortere og fortere i det hun løftet hånden mot håndtaket. Hun åpnet døren....

**Muntlig oppgave:** Diskuter to og to. Hva er i hulen? Hvordan ser det ut der?



## Vedlegg 3. Oppgave 1 (8.klasse)

### Oppgave 1

Hva er rettferdighet? Er verden rettferdig?



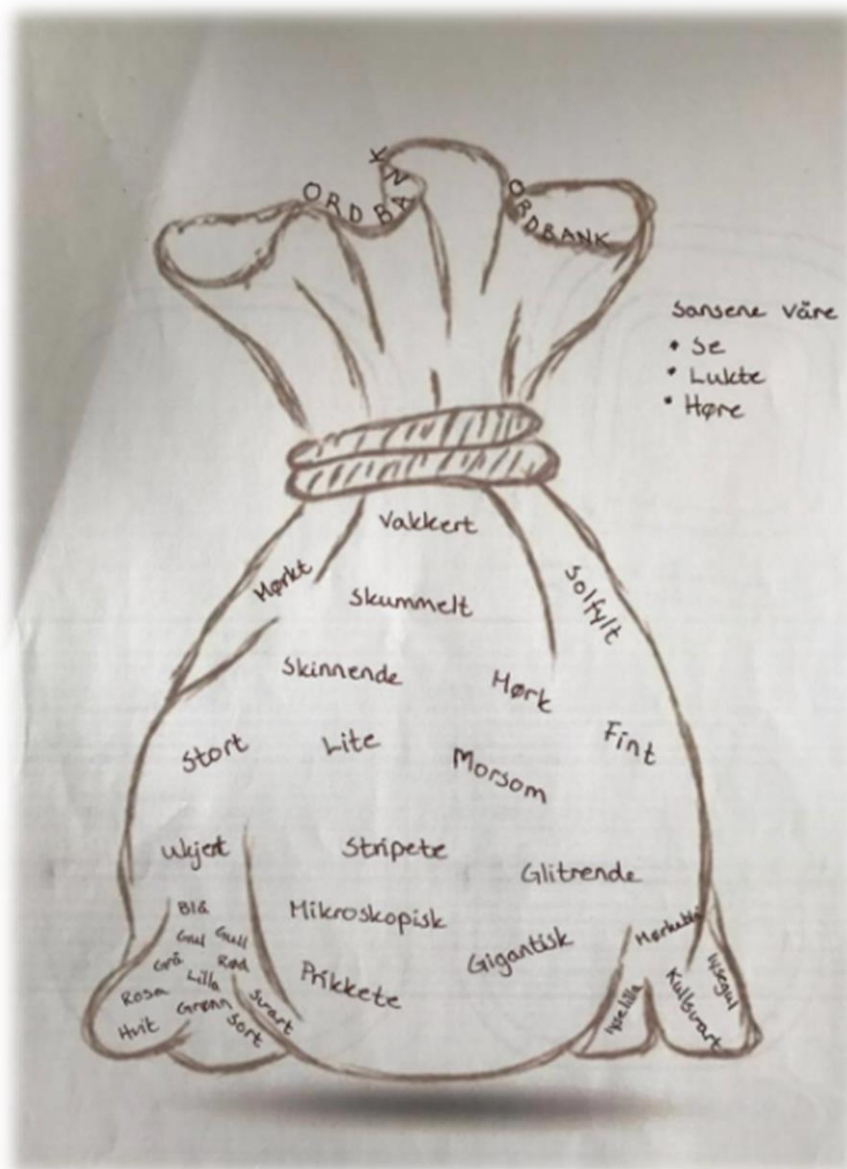


## **Vedlegg 4. Oppgave 2 (8.klasse)**

### Oppgave 2

Skriv om et magisk sted hvor det ikke eksisterer urettferdighet.

## Vedlegg 5. Ordbank 4.klasse



## Vedlegg 6. Ordbank 8.klasse

Ord	Synonymer	Hva betyr ordet?
Kontrast	Ulikhet	At det er store forskjeller
Rettferdig	Lik	Noe som er likt mellom alle
Urettferdig	Ulik	Noe som er ulikt
Ytringsfrihet		Alle får ytre sin mening/alle får si sin mening
Stemmerett		Alle får være med å bestemme
Rik	Kostbart, dyr, velstående	Mye penger
Fattig		

Aktuell		Noe som passer til dagens situasjon
Avhengig	Besatt, hekta	
Avansert	Vanskelig	Noe som er vanskelig
Norsk		
Stor	Diger, enorm, kjempe, svær	
Enkel/enkelt	Lett	Noe er lett/ikke vanskelig
Brutal	Grusom, vill, ufølsom	Når noe er grusomt

Lik	Identisk, lignende,	Det samme som noe annet
Nødvendig	Behov, viktig	Noe man trenger
Fint	Flott, fantastisk, vakkert	
Fantastisk	Fint, bra, flott	
Lyst		Kan ha flere betydninger. For eksempel å ha lyst på noe. Det kan også bety at det er lyst ute når solen skinner

# Vedlegg 7. Godkjenning fra NSD



Kari-Anne Sæther  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 07.02.2017

Vår ref: 51930 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

51930	<i>Andrespråk og begrepsbruk i norskfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari-Anne Sæther</i>
Student	<i>Helle Michaelsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Vedlegg 8. Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Andrespråk og begrepsbruk i norskfaget”*

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Helle Michaelsen. Jeg går 5. og siste året på master i lærerutdanning ved UiT, Norges arktiske universitet, samtidig som jeg jobber som lærer ved Ballangen skole. Våren 2017 skal jeg levere en masteroppgave i norskdidaktikk. I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på sammenhengen mellom systematisk arbeid med begreper og elevens skriving. Dette vil jeg gjøre ved å se på elevenes tekster i norskfaget.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Elevene vil bli bedt om å gjennomføre en skriveprosess der jeg samler inn elevenes førsteutkast og ferdige tekst. Dette vil være en del av elevenes norskundervisning, og det vil dermed ikke bli ekstra arbeid for elevene. Jeg ønsker også å vite hvor lenge eleven har bodd i Norge og elevens språkbakgrunn, men det vil ikke fremkomme personopplysninger i den ferdige masteroppgaven som gjør at deltakerne kan gjenkjennes.

#### **Hva skjer med informasjonen?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student og veileder vil ha tilgang til informasjonen om elevene og elevtekstene. Dette vil oppbevares i et låst skap. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07. 2017. Personopplysninger som er samlet inn, vil da bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og deltakerne kan når som helst trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom en deltaker trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du/dere som foresatt(e) samtykker i at barnet/ungdommen deltar, vil du/dere kunne få nærmere informasjon om opplegget og skriveoppgaven dersom det er ønskelig. Har dere spørsmål til studien, kan dere ta kontakt med Helle Michaelsen (90982264) eller veileder Kari-Anne Sæther (776 60463). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Sett en ring rundt svaret:

<b>Eleven og foresatte samtykker i å delta i prosjektet</b>	<b>Ja      Nei</b>
<b>Eleven og foresatte samtykker til at opplysninger om elevens alder, kjønn og språkbakgrunn kan innhentes og brukes i prosjektet</b>	<b>Ja      Nei</b>

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ..... (elevens navn) er villig til å delta

---

(Signert av foresatte, dato)

---

(Signert av elev, dato)